Constantino Tancara Quispe

La promesa de Warisata

Con prólogos de
Uwe Gellert y David Mora

La promesa de Warisata

Constantino Tancara Quispe

Con prólogos de
Uwe Gellert y David Mora

La promesa de Warisata

Constantino Tancara Quispe

Con prólogos de
Uwe Gellert y David Mora

Convenio Andrés Bello

Freie Universität Berlin

Instituto Internacional de Integración

La promesa de Warisata

© Constantino Tancara Quispe

Instituto Internacional de Integraciyn del Convenio Andrës Bello
Dr. David Mora
Director Ejecutivo y Asesor Académico

Correcciyn
Dra. Silvya De Alarcón/ III-CAB

Foto de Portada
Dra. Astrid Wind/ III-CAB

Diseco y Diagramaciyn
Javier Quispe / III-CAB

DL: 4-1-2645-11

ISBN: 978-99954-2-223-3

Impresiyn
Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello
Av. Sánchez Lima Nº 2146
Casilla 7796/Fax (591) 2411741/Tel (591) (2) 2410401 - (591) (2) 2411041
La Paz - Bolivia

Su reproducción con fines educativos requiere citar fuente y el nombre del autor

La investigación sobre ***La promesa de Warisata*** *es parte de un proyecto dirigido conjuntamente por el Prof. Dr. Uwe Gellert, de la Universidad Libre de Berlín - Alemania, y el Prof. Dr. David Mora, del Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.*

Jamás, antes de esto,
Antes de Warisata,
Nadie fustigó a sus opresores.
El amauta se alzó gigante y seguro en aymara.
Idioma altamente expresivo como sonoro.
Lo ve, ahora, todos los días.
¡El indio replica a sus explotadores!

(El indio toma la palabra. Anónimo)

Con mi profundo amor a:

Carolina S., mi esposa,

Ayleen Varinia, mi nieta,

A mis hijos

Karem Carolina

Germán Mauricio

Yamilee Maira y Willy John.

A mi madre Elena

A la memoria de mi padre Moisés

A mis hermanas y mis hermanos y mis sobrinos

A todos ellos mi agradecimiento por el apoyo recibido y la generosa comprensión por el tiempo sustraído a ellos y otorgado a la práctica de descubrir nuestra promesa nacional.

Agradecimientos

Al Prof. Dr. Uwe Gellert, de la Universidad Libre de Berlín, Alemania, quién con sabios consejos permitió la realización de esta investigación.

Al Prof. Dr. David Mora, con quién debatimos muchos temas que están insertos en este trabajo.

Al Prof. Dr. Rolf Oberliesen y su esposa Ulrike, de la Universidad de Bremen, Alemania, quienes me alentaron permanentemente para realizar este trabajo.

A la Prof. Dr. Maya Nadig, de la Universidad de Bremen, Alemania, quién me sugirió orientaciones metodológicas muy importantes.

Al Dr. Jaime Cesar Mallón quién me sugirió la incorporación de conceptos importantes para la comprensión de la promesa de Warisata en su alcance global.

A mis amigos y compañeros del Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, que escucharon y criticaron las ideas contenidas en este libro.

A mis profesores de filosofía de la Universidad Mayor de San Andrés, quienes me orientaron hacia la búsqueda de la verdad.

Índice

Prólogo del Prof. Dr. Uwe Gellert 19
Prólogo del Prof. Dr. David Mora 25
Introducción 41

Capítulo I

La «promesa de Warisata» como objeto de estudio y sus implicaciones metodológicas y teóricas 57
- La promesa como fenómeno y como problema 58
- Epistemología del fenómeno y gnoseología del problema en el abordaje de la promesa 64
- La promesa como espejo de la filosofía 67
- La actividad del filósofo latinoamericano contemporáneo 74
- La supuesta invisibilidad de la pedagogía politológica 83
- La innovación metodológica para el abordaje analítico-sintético de toda promesa 89
- Premisas para la investigación filosófica de la promesa 90
- La fenomenología filosófica 96
- La teorización versus sentido común en filosofía 108
- Proposiciones hipotéticas auxiliares iniciales para entender la «promesa de Warisata» como objeto de la pedagogía politológica 116
- El «habitus» o replicador cultural como concepto central del modelo explicativo para la realización de la promesa 122

Capítulo II

Génesis y formación de la «promesa de Warisata» 129

La «promesa de San Agustín» 130

Las «promesas de la Modernidad» 137

La emancipación de la humanidad según los enciclopedistas franceses 140

El proyecto de la Ilustración de I. Kant 147

La riqueza de las naciones al alcance de todos según A. Smith 153

Los temas fundamentales resultantes de las promesas «san agustiniana» y de las de la «modernidad» que se reflejaron en Latinoamérica 155

El progreso y la industrialización como utopía latinoamericana 159

Del «ser extraño» al arraigamiento del «ser latinoamericano» o la liberación política, cultural, económica y filosófica 162

De la «mentalidad del pirata» y la «moral del mendigo» a la construcción del «ser latinoamericano» como ciudadano moderno y universal 170

La «razón» como la facultad para la solución de los problemas latinoamericanos 171

La crisis de las «promesas de la modernidad». ¿El surgimiento de la postmodernidad? 173

La promesa de la amautica andina 186

El develamiento de la promesa de la amautica andina a partir del mito fundacional 190

La «relacionalidad» como principio de toda realidad y como ontología fundamental de la amautica andina 190

El ser andino como sujeto comunitario o la antropología de la amautica andina 192

El destino del ser andino como «***chakana***» o «hacedor de puentes» entre los elementos del cosmos o la concepción amautica de la historia 194

La formación del ser andino a través del «camino del justo o del noble» 197

Vivir el mito en el rito como el camino de acceso a la realidad o la teoría de la sabiduría amautica 199

La formulación de la promesa de la amautica andina 203

Capítulo III

La liberación y el destino del indio como contenido de la «Promesa de Warisata» 207

La problemática del indio americano en la tradición filosófica occidental reflejada en Latinoamérica 208

La disputa de Valladolid o la «humanidad» del indio en entredicho 213

La polémica Zea - Salazar Bondy sobre la originalidad y autenticidad de la filosofía latinoamericana o la pregunta sobre el derecho al verbo, al ***logos***, a la filosofía del latinoamericano 220

La promesa de Warisata 233

La liberación del indio como transformación del indio en indio moderno 233

El indio como ser autónomo 240

El papel de la educación en la «promesa de Warisata» 256

Capítulo IV

El camino de la escuela ayllu de Warisata 279

El modelo ideológico del camino de la escuela de Warisata....287

El modelo educativo del camino de la Escuela de Warisata.....317

Modelo pedagógico del camino de la escuela de Warisata.....336

Modelo formativo del camino de la escuela de Warisata.....355

Capítulo V

Perspectivas futuras de la «Promesa de Warisata» 365

Modelo descriptivo de los elementos constitutivos de toda promesa 366

Breve descripción de la génesis, evolución, desarrollo y vigencia de la «promesa de San Agustín» 370

Breve descripción de la génesis, evolución, desarrollo y vigencia de las «promesas de la modernidad».....376

Análisis genealógico de las promesas de san Agustín y las de la modernidad.....384

Perspectivas de la «promesa de Warisata» 394

Epílogo.....409

Bibliografía.....411

Prólogo

La escuela de Warisata es un modelo extraordinario. El trabajo realizado durante la época de los años '30, marca un momento clave en la historia del sistema escolar boliviano. Pero la importancia de la experiencia de Warisata no se restringe solamente al altiplano boliviano, más bien, Warisata despliega su significado como una arraigada, compleja y profunda promesa para el futuro. Una promesa que está comprometida con el ámbito pedagógico, filosófico y político. Se puede entender que la Escuela de Warista es un prototipo materializado de una nueva cultura educativa, que integra elementos emancipatorios y modernos de una visión "occidental" y la cosmovisión indígena andina.

Es de gran enriquecimiento, no sólo para el desarrollo de las políticas educativas bolivianas, sino también para una audiencia crítica internacional comprometida con lo que muchos llaman una crisis global de grandes catástrofes narrativas, ecológicas y financieras, que Constantino Tancara acepte el reto de establecer la importancia y el potencial de la experiencia de Warisata. Él asume el reto mediante un profundo análisis filosófico y etapa tras etapa, aproxima la actual situación social y política, generando un camino hacia un futuro educativo y social en el cuál la gente que vive en el país determine la dirección de su desarrollo.

Es fascinante para mí, como alguien que nació en el mismo distrito de Berlín en que lo hizo Benjamín, ver la noción de una arraigada

promesa en el trabajo de Walter Benjamín. Constantino Tancara toma este concepto y orienta su función, mediante un meta-discurso, de una manera lyotardiana. Como tal, la promesa de Warisata genera una ideología, la cuál podría iniciar un proceso pedagógico de re-construcción y re-interpretación de la comprensión del mundo, pero antes que nada, entre la gente indígena del altiplano andino.

Desde esta perspectiva, la escuela de Warisata es una herramienta pedagógica que enmarca procesos de transmisión y adquisición del conocimiento y, al mismo tiempo, es una herramienta política para enmarcar y dislocar jerarquías sociales de poder y organización política.

Un primer hito del texto se alcanza cuando se establece las condiciones para la producción del conocimiento y la construcción de visiones mundiales junto con los límites del conocimiento. Una promesa está necesariamente enraizada en el sentido común y sus verdades genéricas, en las condiciones sociales en las cuales se eleva y florece, al menos históricamente, en mitos y religión. Para una sistematización de visión mundial, las filosofías antiguas son tradicionalmente un fundamento sólido. Desde épocas antiguas, las promesas desarrolladas han reflejado, al menos parcialmente, la filosofía de una época. Mientras la filosofía es inimaginable sin un fundamento ontológico, una promesa está más explícitamente dirigida hacia una aspiración de grupos sociales específicos, sean éstos clases sociales menos privilegiadas o fragmentos marginados de la sociedad. Esencialmente, los discursos, base de una promesa y una filosofía, son divergentes.

Otro hito del texto es la explicación de por qué parece tan difícil para muchos países suramericanos desarrollar pedagogías locales coherentes. La pedagogía dominante conglomera elementos modernos, la pragmática y economía en particular y de elementos de la filosofía agustiniana, lo espiritual, en particular, se caracteriza por inconsistencias internas que son difíciles de superar sin provocar tensiones filosóficas.

A inicios del siglo XXI, cuando se considera el paso acelerado de la innovación tecnológica y educativa, la importancia de este tema se exacerba. La pedagogía ha sido comprendida como un poderoso espacio de los seguidores de una mueva forma de neo-colonialismo. La aceleración de la innovación educativa puede ser considerada como un inicio de toma de conciencia acerca de la crisis de la modernidad. Las grandes narraciones y el progreso de la riqueza y la racionalidad lógico-matemática pierden sus adeptos y no se percibe una nueva orientación general. El postmodernismo puede servir como conexión tecnológica, pero desde sus principios niega cualquier perspectiva imaginaria. Existe un incremento en la toma de conciencia de un amplio espacio pedagógico que puede y necesita ser completado. Constantino Tancara construye la promesa de Warisata como una orientación local enraizada social, política y pedagógicamente con el potencial que trasciende los límites geográficos locales. En el marco de debates actuales sobre la distribución justa de los recursos, poder y gestión, la confianza central de la Promesa de Warisata puede ser observada en contra de lo que Amartya Sen denominó 'carencia de capacidad'. Considerando que las capacidades siempre se desarrollan en contexto, la Promesa de Warisata conforma una narrativa cosmovisionaria e idiosincrática y, al mismo tiempo, provee una impresión ejemplificadora para la construcción y educación de sociedades en las cuales la mayoría no están políticamente excluidas y el autodesarrollo personal y colectivo es posible para todos. En la primera página de su libro *En búsqueda de una pedagogía de conflicto y diálogo para la educación matemática*, el autor sudafricano RenukaVithal esboza un panorama general acerca de "Educación después del Apartheid" "Educación después de Auschwits" ¿y qué sobre "Educación después del Colonialismo"?... Nuestro proyecto conjunto debe apuntar a trabajar hacia un mundo que nunca volverá a observar otro Auschwitz, otro Apartheid - un mundo de paz, de corrección, de libertad, respeto y dignidad para todos. Asumimos que la educación puede y debe participar en este gran proyecto. Aparentemente, existe urgente necesidad de más Warisatas en la mayor parte del mundo.

Para Bolivia como Estado Plurinacional, donde la variedad de esferas de acción no está completamente definida, el análisis de Constantino Tancara de desarrollos filosóficos pasados y opciones futuras llega oportunamente. El tema de cómo las concepciones andinas autónomas de educación pueden ser una realidad en el campo de tensiones entre tradición y modernidad, es ponzoñosa a nivel de currículo, cursos de grado, códigos de conducta y etnicidad, para nombrar sólo algunos.

En un marco más general, el texto es una contribución constructiva en relación al tema del rol de la escolaridad para la reconfiguración del mundo real de mujeres y hombres. Esto es relevante frente a la percepción de un contexto de desarrollos sociales llenos de crisis.

La crisis de significado y la marginalidad de sectores de la población pueden ser solamente superadas por nuevos sistemas de significado. Aparentemente, estos nuevos sistemas de significado pueden ser explicados mediante la referencia a una metodología que es centralmente educativa y que interconecta un análisis filosófico, pedagógico y político. Difícilmente se puede sobreestimar la importancia de la construcción de nuevos sistemas de significado

El texto de Constantino Tancara es una prominente aproximación a un gran tema: ¿de qué manera se crea y completan las esferas de acción pedagógica y política? Como el tema es de interés general, la referencia filosófica del texto es sólida y el pensamiento argumentativo es provocativo. Para todos aquellos que esperan a primera vista una disertación peculiar inmediata, será una sorpresa que, al final, la Promesa de Warisata aparezca como paradigmática y global en vez de ser específica y local. Ésta es la mejor evidencia de la calidad científica que en el curso de los argumentos se desarrolla cuidadosamente, de manera helicoidal, sistemática y convincentemente y, por supuesto, el lector es incitado a escudriñar las conclusiones y consecuencias.

El texto fue aceptado como tesis doctoral en Freie Universitat Berlín. La comisión académica, que evaluó el trabajo estaba impresionada por la calidad científica del mismo y la elocuencia con la que se argumentó la Promesa de Warisata. Mereció el grado de excelencia – *magna cum laude*. Este merecimiento debe llamar la atención al hecho de que la distancia científica no es inconmensurable con el compromiso ético y político, dentro de la transformación social en Bolivia. Al contrario, la ciencia educativa podría estar amenazada con perder sus raíces filosóficas y su significado político y de ser sólo entendida como una técnica de medición ética neutral.

Uwe Gellert[1]

1 Traducción de la Dra. Teresa Teran, de la Carrera de Lingüística e Idiomas - UMSA.

Prólogo

El presente trabajo de investigación en el campo de las ciencias de la educación surge del contexto teórico/práctico en torno al cual ha estado vinculado durante mucho tiempo, de manera directa, el Dr. Constantino Tancara. Desde el punto de vista más teórico, el autor de la investigación se ha desempeñado como docente/investigador de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), en diversos campos, particularmente en filosofía y sociología de la educación. En este sentido, como filósofo estrechamente relacionado con la problemática educativa nacional e internacional, el autor ha sentido la necesidad, ha tenido el interés de estudiar, desde una perspectiva fundamentalmente teórica, una de las experiencias más importantes que ha vivido la educación latinoamericana y caribeña en su historia reciente, la experiencia educativa boliviana conocida como la "Escuela Ayllu de Warisata". Desde la perspectiva más práctico/profesional, el autor ha desarrollado diversas actividades tanto al interior de la Universidad Mayor de San Andrés, ejerciendo diversas tareas de dirección, gestión y coordinación, como fuera de ella en el campo de la formación, capacitación y actualización de docentes en diversos centros de formación de maestras/os para la educación primaria y secundaria del departamento de La Paz, incluyendo la actual "Escuela Ayllu de Warisata", motivo de la presente investigación.

Como filósofo de formación y formador de formadores/as, Constantino Tancara tuvo siempre el interés y la inquietud de

reflexionar sobre esta experiencia, especialmente desde una concepción esencialmente filosófica, epistemológica, política y pedagógica, cuyas consecuencias son y serán altamente significativas para el delineamiento conceptual y las acciones prácticas de las respectivas políticas educativas del actual Estado Plurinacional de Bolivia (EPB) y, en cierta forma, como aporte sustantivo para comprender con mayor precisión algunos cambios socioeducativos importantes en la región latinoamericana y caribeña. La temática de investigación tratada en el presente trabajo cobra, hoy más que nunca, una relevancia y pertinencia fundamental, puesto que el EPB ha considerado, en diversos documentos y escenarios, que sus políticas educativas deben retomar inexorablemente esta importante experiencia, así como los avances de la educación liberadora, transformadora, descolonizadora, sociocrítica, comunitaria y productiva, cuyo desarrollo ha sido altamente significativo, particularmente en el plano teórico, en diversas partes del mundo. Desde esta mirada, el trabajo de investigación de Constantino Tancara adquiere una alta pertenencia sociopolítica y cultural en el actual debate educativo boliviano e internacional.

La presente investigación toma en cuenta, evidentemente, la confrontación y la discusión teórico-práctica en cuanto a la implementación de concepciones educativas que respondan a nuevos tiempos, nuevos objetivos y nuevas direcciones sociales, económicas y políticas, para lo cual es indispensable estudiar otras cosmovisiones y concepciones culturales. Esta nueva direccionalidad refleja y pone de manifiesto la situación cambiante actual del contexto político, social, económico y cultural de una parte importante de la región sudamericana. La experiencia de Warisata es analizada y estudiada, desde diversas dimensiones por Constantino Tancara, como una promesa que trasciende el plano puramente educativo. La investigación resume, en cierta forma, la identificación y descripción de importantes momentos de la experiencia y su connotación ideológica, cuyas consecuencias inmediatas pueden percibirse en la categoría predominante de la política

del EPB, expresada en el concepto del "vivir bien". El autor trabaja, muy analíticamente, importantes momentos, unos traumáticos y otros innovadores, de la educación boliviana, siempre desde la mirada crítica de la existencia de esta experiencia teórico/práctica. Sus planteamientos podrían contribuir a la revisión y conformación de una pedagogía y didáctica para la actual coyuntura política regional y como perspectiva que pudiese acompañar los potenciales y futuros cambios educativos en muchos países de América Latina y el Caribe. De la misma manera, podríamos indicar que el presente trabajo se enmarcaría en el debate de las relaciones socioeducativas que caracterizan la dualidad sur-sur y sur-norte, especialmente en cuanto la pregunta que caracteriza la pertinencia de la educación en el devenir histórico internacional y los caminos que ha de seguirse, algunos bajo la orientación de ciertas promesas.

Tal como lo podemos apreciar en el trabajo, este análisis trasciende el hecho puramente educativo, convirtiéndose, como lo señala el autor, en una promesa altamente realizable/posible, prometedora de la liberación del indígena, del afianzamiento de una conciencia liberadora y descolonizadora, con repercusiones importantes para el campo de las ciencias de la educación, la pedagogía y la didáctica. Por supuesto que el autor no asume una posición etnocéntrica, comúnmente presente en nuestros medios; por el contrario, él toma en cuenta, con cierto cuidado y fervor, importantes aportes filosóficos y educativos provenientes del denominado "mundo occidental", especialmente desde la cultura griega hasta el presente. Ello lo podemos apreciar en sus referencias, de manera reiterada, a filósofos europeos antiguos y modernos.

Esta investigación viene a convertirse en un aporte altamente significativo para la discusión/acción de las políticas educativas, pero también para las políticas sociales que impulsa y caracteriza el proceso de cambio de los países que conforman la "Alianza Bolivariana para la Unión de los Pueblos de Nuestra América" (ALBA), lo cual trasciende

obviamente al EPB. Uno de los elementos caracterizadores tiene que ver con el concepto del "vivir bien" (Bolivia) o "buen vivir" (Ecuador), asumido recientemente por la República Bolivariana de Venezuela como parte de su accionar sociopolítico. El "vivir bien" constituye la columna vertebral de la razón de ser y existir del conjunto de leyes, especialmente la Ley de Educación, del EPB y de los demás países que conforman la organización ALBA. Este concepto propio de la cultura ancestral aymara/quechua determina buena parte los lineamientos políticos fundamentales del EPB en sus diversas manifestaciones, particularmente en la Constitución Política del Estado Boliviano. Por esta razón, entre otras, percibimos tres momentos significativos de la "Promesa de Warisata", trabajados por diversos/as autores/as, pero muy acertada y contundentemente analizada por Constantino Tancara. Es decir, el análisis de la experiencia, cuya existencia en la década de los treinta en un espacio altiplánico determinado caracterizó la resistencia del pueblo aymara ante el sometimiento, la exclusión, humillación, servidumbre y postración; el estudio del papel y surgimiento de los movimientos sociales y sus luchas, cuya perspectiva ha trascendido el plano de las reivindicaciones convencionales, para avanzar hacia lo que el autor denomina como la liberación plena del indio, cuyo punto de inflexión lo encuentra en la asunción al poder político (2006) del primer indio en la historia republicana de un país constituido básicamente por 36 naciones indias, cuya consecuencia inmediata ha consistido en poner en práctica como parte de las políticas de Estado esta promesa/realidad concreta en el ámbito educativo, en particular, pero también en otros espacios de acción y decisión sociopolítica y económica; y la conformación, después de cuatro años de discusión y debate, de la Ley de Educación "Avelino Siñani y Elizardo Pérez", cuyos antecedentes y fundamentación los encontramos en la promesa/experiencia de Warisata. Esta promesa se ha convertido hoy en la orientación y razón de ser de un Estado Plurinacional, para la cual la educación juega uno de los epicentros fundamentales. Esta es la esencia de la presente investigación.

El trabajo de Constantino Tancara podría ser interpretado y visto desde diversos ámbitos, lo cual intentaremos describir de manera muy sucinta en los apartados subsiguientes. Por el momento, podemos señalar que el autor intenta convertir su temática de investigación, "la promesa de Warisata", en un objeto de análisis científico, para lo cual considera que el estudio filosófico se convierte en la estrategia metodológica apropiada. Esta intencionalidad concreta resulta en sí misma un aporte significativo de su estudio. En un segundo ámbito, el autor realiza una interpretación histórica, también desde la perspectiva filosófica, del surgimiento/génesis y conformación de la "Promesa de Warisata" como ha ocurrido con algunas promesas de carácter filosófico, sociológico y político. Él logra demostrar aquí que esta promesa ha tenido como raíces fundamentales la tradición educativa, filosófica y epistemológica de la cosmovisión occidental, influenciada básicamente por la concepción moderna, y en cierta forma marxista, de la sociedad y la educación, especialmente aquella en boga a finales del siglo XIX y principios del siglo XX en Europa. En segundo lugar, el pensamiento ancestral andino, particularmente aymara, conocido como la "amautica andina". Aunque es muy difícil tener en la actualidad un conocimiento preciso de la cosmovisión andina, después de más de quinientos años de colonización, el investigador intenta, con ayuda de diversos autores/as, acercarse a este pensamiento ancestral, con lo cual puede explicar el segundo pilar, lo andino, de la "Promesa de Warisata".

Constantino Tancara en su trabajo hace un interesante intento por explicar la intención/acción de la liberación del indio como esencia y fundamento de la "Promesa de Warisata". Según él, el indio no sólo asumirá y reproducirá los replicadores culturales modernos/occidentales, de los cuales requeriría de su descolonización, sino que esta liberación estaría determinada también por la liberación de su condición de esclavo, de la subvaloración como ser humano, producto obviamente de la opresión física, religiosa y cognitiva a la cual fue sometido desde el primer momento de la invasión de su cultura por parte de otra cultura

extraña y ajena. La superación de la condición de "sub-hombre", internalizada a lo largo de varios siglos en las mentes y comportamientos del indio andino, requería, y aún requiere, procesos profundos de emancipación tanto en el ámbito del pensamiento como de la sociedad, la economía y la política. Era necesaria una "promesa" con la finalidad de superar su supuesta inferioridad respecto al otro, en este caso con respecto a quienes, desde su llegada a estas tierras, se consideraron superiores cultural, física y mentalmente. La intencionalidad de esta investigación sobrepasa el aspecto puramente pedagógico, alcanzando así una connotación más profunda de la educación, una dimensión filosófica, sociológica, política y epistemológica de la praxis educativa de Warisata.

El autor de la investigación pretende explicar, con base en la experiencia, temporal y espacialmente bien determinada, el camino de la Escuela Ayllu de Warisata, cuya existencia concreta delineó y determinó la praxis de la promesa. Es decir, la teoría y práctica de la Escuela, en un lugar y momento histórico bien definido, marcaron el punto de inflexión entre la opresión consagrada durante más de cuatro siglos y el sueño real y concreto de liberación indígena, lo cual no fue posible durante y después del mundo republicano. El autor de esta investigación asoma la posibilidad de que esta promesa pueda convertirse en un "universalizador" y/o "mundializador" que podría brindar acogida a todas/os las/os mujeres/hombres excluidos/as, marginados/as, explotados/as, humillados/as, esclavizados/as y considerados/as como "sub-hombres/sub-mujeres" por el "mundo occidental" en su manifestación colonizadora e imperialista.

Ya hemos mencionado y argumentado en los apartados anteriores que este trabajo de investigación aborda un hecho inédito en el campo socioeducativo acaecido con la educación de los indios de Bolivia, que tuvo lugar durante casi diez años (1931-1940). Podríamos afirmar contundentemente que el objeto de investigación es el discurso que creó

esta escuela, analizado bajo la óptica teórica del metadiscurso, al que aquí se denomina "la promesa de Warisata". A partir de esta delimitación de la temática de investigación, el autor formuló la siguiente pregunta básica, enunciada en la introducción del trabajo: *¿cómo explicar en una promesa, como metadiscurso, la relación existente entre los eventos históricos con los eventos educativos estudiados por la Filosofía de la Historia y la Filosofía de la Educación, respectivamente?* A partir de esta pregunta, Tancara derivó otras de similar importancia, tales como: ¿cuál es la naturaleza de una promesa en cuanto metadiscurso y de qué modo se manifiesta como fenómeno y como problema?

El autor nos introduce en su investigación, de acuerdo con sus preguntas básicas, afirmando que la problematización de la «Promesa de Warisata» gira en torno a la *problemática del indio*, idea tomada del filósofo nicaragüense Karlos Navarro, que se inicia en la llamada disputa de Valladolid en 1550, con el debate sobre el estatuto antropológico del indio americano entre Fray Bartolomé de las Casas y Juan Ginés de Sepúlveda. Esta problematización continuó, cuatro siglos después, con la denominada polémica entre el filósofo peruano Augusto Salazar-Bondy y el filósofo mexicano Leopoldo Zea, con la discusión sobre la autenticidad y originalidad de la filosofía latinoamericana. La conclusión de ambos debates es que la cuestión de la humanidad del indio y la originalidad/autenticidad de la filosofía latinoamericana es, en realidad, una cuestión política y económica, más que de interés filosófico y científico, para justiciar la discriminación y marginación del «ser y logos indígena» por la razón latinoamericana, así como del «ser y logos latinoamericano» por la razón europea; explicación de la gestación de la «promesa de Warisata».

Podríamos señalar que las preguntas de investigación mostradas en la introducción de la tesis constituyeron los ejes articuladores del *primer capítulo* del trabajo escrito, el cual trata de la descripción y fundamentación metodológica. En él se determina, aclara y precisa

de qué objeto/sujeto de investigación se trata, qué metodología es pertinente y adecuada para su estudio y cómo sería el procedimiento para el abordaje, especialmente de carácter teórico. El autor intenta fundamentar que la investigación de la promesa no puede ser una investigación empírica, sino filosófica porque trata esencialmente con ideas, resultantes de influencias y acontecimientos históricos. Según él, la caracterización de la investigación filosófica se basa en Kempff Mercado, quien sostiene que el filosofar ya de por sí es una actitud y actividad investigativa. De la misma manera, esta tesis se apoya en Bueno al señalar que el objeto de la investigación filosófica constituye las construcciones teóricas como las formulaciones realizadas por la promesa. Por estas razones, el autor adopta el método filosófico propuesto por Jacinto Rivera de Rosales, quien hace una elaboración interesante, constituida por *reglas* y *elementos* para ser aplicados en la investigación de la promesa. La *primera regla* consiste en la importancia e interés del tema a investigar, el cual estaría determinado por la originariedad, por lo de origen y no la originalidad, no tanto por la novedad de la temática de investigación. La *segunda regla* se refiere a la asequibilidad del tema a las posibilidades de los/as investigadores/as, tanto por su amplitud como por el tiempo disponible, la preparación que se tiene, la disponibilidad de información, etc. La *tercera regla* consiste en la exigencia en cuanto a que la investigación esté fundada en la razón y no en la novedad ni en la autoridad de algún/a filósofo/a. Propicia la irreverencia a la autoridad y el escepticismo a lo nuevo, una mayor libertad, auto exigencia, autodisciplina y rigor (sinceridad) en relación con el científico y los/as demás participantes en el quehacer investigativo.

Constantino Tancara menciona cuatro elementos de la investigación filosófica, que podemos resumir de la siguiente manera: el *primer elemento* es el diálogo con el filósofo, sea directo y personal o a través de sus textos; el *segundo elemento* tiene que ver con la actitud positiva y co-pensante con el filósofo y su obra; el *tercer elemento* se refiere a la

necesidad de tomar a otros/as estudiosos/as sobre el tema en cuestión; y el *cuarto elemento* consiste en superar las deficiencias del texto escrito porque, según la opinión de Rivera, citado por el autor, un texto no siempre dice todo, ni siempre lo mismo, ni es oportuno. Bajo estas premisas metodológicas, Tancara adoptó el método fenomenológico formulado por Husserl, complementado con la noción del análisis genealógico, sobre todo en el estudio analítico de las promesas. Para la problematización de la promesa, el autor recurre a dos dimensiones fundamentales: la *tradición* y el *contexto*. Él conceptualiza a la *tradición* como el discurrir de un problema y su solución en diferentes contextos, de acuerdo con Arriagada Kell. El contexto se conceptualiza como el *aquí y ahora*, en el sentido del *presente continuo*, que rodea al problema y su solución, según la propuesta por el físico inglés Eddington y el filósofo español Bueno.

Tancara, basándose en una fundamentación teórica, logró formular la *primera proposición hipotética auxiliar,* sosteniendo que una de las raíces de la «Promesa de Warisata» fue el pensamiento crítico de la tradición occidental en su versión refleja que surgió como consecuencia del desencanto del modelo de sociedad y del pensamiento filosófico occidental, tanto desde corrientes del pensamiento marxista como no-marxista; sumado a esto, la contribución del pensamiento ancestral andino. Igualmente, el autor plantea la *segunda proposición hipotética auxiliar*, en cuanto a que el/la latinoamericano/a toma la «palabra» en el sentido de «logos», e inicia una crítica a la filosofía occidental con los mismos instrumentos desarrollados por ella, hecho que verá su realización más cristalizado en la "*Filosofía de la Liberación*". Es importante resaltar, sin embargo, que la *tercera proposición hipotética inicial* es la que se constituye en el hilo conductor de la investigación porque la «Promesa de Warisata» se formuló con el aporte del pensamiento occidental en su versión refleja de Europa, cuyos temas fueron introducidos a partir de las reflexiones sobre la condición humana del indio y de su logos hasta el diseño e instrumentalización de una nueva sociedad moderna,

la cual se imbricó con el pensamiento ancestral andino, especialmente con la idea del *pachakuti*, que era una promesa sobre el retorno o llegada de tiempos mejores para la producción y reproducción de la vida en condiciones óptimas. Esta nueva promesa, la de "Warisata" se constituyó en el "habitus" reproductor, como replicador cultural, de la cultura y la mentalidad boliviana en proyección global. En esta tercera proposición hipotética se introduce el concepto de "habitus", según Bourdieu, y complementado con el concepto de "meme" de Dawkins para generar la teoría de los *replicadores culturales* como modelo para explicar la génesis y proyección de la "Promesa de Warisata".

Con la finalidad de entender con mayor precisión el hilo conductor de la investigación, su realización metodológica y conceptual, consideramos importante describir brevemente los principales aspectos que desarrolla el autor en los subsiguientes capítulos.

El *segundo capítulo* tiene como eje articulador la siguiente pregunta: ¿cuál es la naturaleza de la "Promesa de Warisata" que se creó y se constituyó, posteriormente, en el "habitus" como esquema replicador de la naciente cultura local de Warisata, extendiéndose finalmente a todo el país con proyecciones latinoamericanas y globales? Para responder esta pregunta, el autor realiza una genealogía de los replicadores culturales que contribuyeron a la formulación de la "Promesa de Warisata". Él hace un análisis de la denominada promesa de "San Agustín". La respuesta para superar la crisis de la promesa "San Agustiniana" vino de tres fuentes que constituyen las "promesas de la modernidad". Estas fueron: en primer lugar, las propuestas de los enciclopedistas franceses; en segundo lugar, el planteamiento de Immanuel Kant formulado en su *Filosofía de la Historia*, el *Proyecto de la Ilustración* como una respuesta a la ausencia de un plan divino para el/la hombre/mujer. Este proyecto consistía en la realización de la razón en todos los actos humanos. Por último, Adam Smith formuló, en la *Riqueza de las Naciones,* la promesa de que la riqueza sería accesible para todos/as si toda actividad económica se regía

por la razón y la producción especializada para adquirir el trabajo ajeno, luego hubo tendencias en cuanto a formas de concebir y desarrollar el Estado en sus diversas manifestaciones. A partir de estas tres promesas se estructuró los siguientes grandes temas que repercutieron en el continente americano: i) la *Filosofía de la historia*, para responder a la siguiente cuestión: ¿cuál es el destino ulterior del ser humano?, o ¿cuál es el sentido de la existencia humana?; ii) la *Antropología filosófica* para reflexionar sobre la esencia del hombre a partir de la pregunta: ¿qué es el ser humano?, o, ¿cuál es el puesto del ser humano en el cosmos?; iii) la *Filosofía de la educación*, como una teoría ética de la formación humana, se propuso contestar a la pregunta: ¿cómo hacer del ser humano más humano?, o, ¿cómo hacer que el ser humano transite de la barbarie a la civilización?; y iv) la *Teoría del conocimiento,* tanto del teórico como práctico, para responder a la siguiente pregunta: ¿cómo el ser humano conoce y tiene apertura a la realidad?

Según el autor, contrariamente a lo que se pensaba, la razón y la ciencia no condujeron a la realización de ninguna utopía en la que el hombre sería cada vez más perfecto -más humano- y feliz, lo cual, según mi punto de vista, tiene su explicación y solución en el campo de la política y la economía, aspecto que lamentablemente no analiza profundamente Constantino Tancara, pero sí toma en cuenta la *teoría crítica* a la cual hace referencia, aunque tangencialmente, en varias oportunidades. Por supuesto que esta crisis, para Tancara una crisis fundamentalmente filosófica, no ha sido resuelta, puesto que aún no se ha superado las contradicciones sociales, políticas y económicas, las cuales obviamente han caracterizado al sistema económico predominante, cuyo auge ha estado presente precisamente en lo que él denomina "las promesas de la modernidad". Es una verdadera lástima que el autor de esta importante investigación se haya apoyado en "teorías" escasamente políticas para explicar e intentar resolver este dilema de las promesas, propias según él de la modernidad. El capítulo termina con la explicación de la promesa de la *amautica andina*, que es una especie

de señalamiento de la ontología fundamental y los temas centrales, para concluir enunciando la promesa resumida en una palabra: *pachakuti*, la esperanza de tiempos mejores no sólo en el mundo andino, sino en la globalidad de la madre tierra, la Pachamama. Esta sería, a mi modo de entender, la diatriba epistemológica, el inicio de otra discusión/debate en el campo filosófico, político y educativo: la influencia del marxismo y el indianismo (con una marcada influencia de los postmodernistas) en la conformación de las políticas educativas en el *mundo andino* y, en particular, en la estructuración del EPB. Considero, además, que la influencia de las dos concepciones epistemológicas en la conformación histórica de la *Escuela Ayllu de Warisata*, el *marxismo y la amautica* andina, podrían constituirse realmente en la explicación de la promesa y en la posibilidad concreta de transformar el sistema de desigualdad social con el objetivo del "vivir bien/buen vivir". Este trabajo de investigación, en el campo de la sociopolítica y la educación, queda aún pendiente, puesto que Constantino Tancara delimita y aparta, lamentablemente, el pilar marxista de una promesa basada en la complementariedad de dos pilares fundamentales.

El *tercer capítulo* aborda el contenido de la "Promesa de Warisata", formulada por los indios y mestizos que enarbolaron la causa india, a partir de la siguiente pregunta: ¿cuál es la naturaleza y el contenido de la "Promesa de Warisata"? La respuesta la encuentra Tancara en la proclamación de Salazar Mostajo y Elizardo Pérez sobre la educación para la liberación del indio.

El *cuarto capitulo* responde a la pregunta: ¿cuál es el diseño del *camino* que legitimará la "Promesa de Warisata"? La respuesta es una interpretación que hace el autor de la tesis al libro *La Taika; teoría y práctica de la Escuela Ayllu*, de Salazar Mostajo. En ella encuentra lo siguiente: a) *el modelo ideológico* que explica la proyección del indio desde su reencuentro con el pasado para transitar hacia un futuro nuevo, libre y desenajenado, cuya realización es posible a partir del diseño de un nuevo orden mundial y

su instrumentalización politológica; b) e*l modelo educativo* que ubica al sujeto andino desde su presencia ontológica en el mundo como el ser que "está-siendo-en" su hábitat, en su *qamaña*, en el *aka pacha*, en *el aquí y ahora*, hasta su transformación en el sujeto comunitario autónomo como un ser "epistemológico-gnoseológico y ético", como efecto de la labor educativa de la escuela ayllu; c) *el modelo pedagógico* que concibe al educando y al educador como pares que aprenden y enseñan para la realidad misma y no para algo hipostasiado o artificial. Por ello, la *Escuela Ayllu de Warisata* diseñó el proceso de aprendizaje y enseñanza como un tránsito desde el aula, entendida como un espacio cognitivo y tecnológico, hacia la escuela productiva y autosostenida para que sea el sustento material e ideal del indio en su afán de convertirse en sujeto comunitario, en indio moderno; d) *el modelo formativo* que estructura la formación del indio moderno de forma coherente y continuada en las distintas etapas formativas bajo un diseño y desarrollo curricular que contempla desde la educación inicial hasta la formación profesional y la generación de nuevos conocimientos teóricos y prácticos, con énfasis en el redescubrimiento de los saberes ancestrales. En este análisis Tancara vuelve a criticar, desde una mirada probablemente postmoderna, los aportes del "mundo occidental" a la conformación y estructuración de la escuela moderna. La pregunta inmediata consiste en imaginar el desarrollo de la praxis educativa ancestral (de la cultura aymara especialmente) en caso de que la "cultura" invasora no haya aparecido o hubiese sido derrotada por los pueblos originarios del mundo andino (*¿?*). Aquí hay un problema importante por resolver.

El *quinto capítulo* intenta responder a las interrogantes: ¿cuáles son las perspectivas para la realización de la "Promesa de Warisata" en la historia mundial? Para trabajar esta cuestión, el autor del presente trabajo de investigación elabora un modelo interpretativo de las promesas, integrando en él los siguientes aspectos: i) elementos de índole objetiva, como la *base social* que la sustenta y a la que se dirige la *intencionalidad* de la promesa, cuyo rasgo principal es su carácter cambiante y no definitivo;

ii) elementos de índole subjetiva, el *contenido* y la *intencionalidad* de la promesa expresada en los "replicadores culturales" internalizados y sujetos a las mutaciones que obliga el proceso de legitimación; y iii) elemento nexo que liga lo objetivo y subjetivo, esto es, las *acciones* emprendidas para realizar o materializar la promesa. En este capítulo, el autor intenta mostrar que existen probabilidades concretas de que la "Promesa de Warisata" pueda realizarse globalmente. Para ello, recurre a establecer algunas similitudes y semejanzas con situaciones actuales internacionales. Por ejemplo, la mutación de los replicadores permite comprender la nueva acepción que se va dando a una comunidad étnica como los "hispanos" en los Estados Unidos de Norteamérica, los "árabes" en Francia, etc. Visto de este modo, la "Promesa de Warisata" tenderá a universalizarse o mundializarse para abarcar a todas las personas excluidas, marginadas y consideradas "sub hombres o sub-mujeres" por el hombre y la mujer occidental civilizado/a, los "indios ideológicos" que ha creado las culturas dominantes a lo largo de la historia.

El presente libro culmina con un *epílogo* que da cuenta brevemente de los cambios en la vida política del indio en estos últimos 70 años después de la experiencia de la *Escuela Ayllu de Warisata*, formulando otras interrogantes para emprender nuevas investigaciones. También informa sobre lo que pasó con la *Escuela Ayllu* después de 10 años de existencia, indicando que los sectores dominantes contrarios a la emancipación del indio retomaron el control de la administración de la educación en Bolivia y *de Warisata* con el propósito de liquidar ese proyecto. Es importante resaltar que los próximos trabajos de investigación sobre esta temática deberían tomar en cuenta el contexto regional y los aspectos socioculturales donde tuvo lugar esta experiencia, puesto que tanto el pueblo de Warisata como su *Escuela Ayllu* formaron parte de un espacio geográfico muy amplio, conocido como *Omasuyos o Nación de Agua*, debido a su ubicación al lago Titicaca, donde habitan actualmente más de cien mil personas, aymaras en su mayoría, y tiene una extensión de más de dos mil kilómetros cuadrados y una cultura milenaria.

Si bien Tancara muestra algunos pequeños indicios de carácter marxista en su investigación (por ejemplo, Walter Benjamin), realmente no hay un análisis del proceso de transformación del trabajo, el cual sería el elemento fundamental de una visión marxista de la experiencia de Warisata. No hay que olvidar que esta experiencia centró su atención entre la educación, la participación activa de la comunidad y el trabajo. Warisata asumió el trabajo como parte del aprendizaje, pero también como actividad creadora y necesaria de las comunidades, no como un hecho mercantil o una mercancía de uso o simplemente como el medio de reproducción de estructuras de dominación y explotación. En todo caso, en la investigación sólo hay algunas ideas básicas de posiciones críticas, pero vistas esencialmente desde el análisis de la *amáutica andina*, segundo pilar, a nuestro entender, de dicha experiencia.

Como concusión, podríamos indicar que el trabajo tiene como objeto de investigación una temática altamente relevante en el debate actual sobre el desarrollo y futuro de la educación en Bolivia y otros países de América Latina y el Caribe, cuya influencia es altamente significativa en la conformación del Estado Plurinacional de Bolivia u otras modalidades de Estado como ocurre con la República Bolivariana de Venezuela. Este trabajo trata de explicar en profundidad una experiencia educativa, la cual estuvo motivada por dos percepciones del mundo, la cosmovisión andina y la influencia del mundo europeo, especialmente en el campo de la filosofía de la educación. La necesidad y el interés de la investigación han sido claramente diferenciados y científicamente argumentados por el autor. Las preguntas de investigación y su orientación teórico-metodológica han llevado al autor ha desarrollar una investigación de carácter teórico, evitando el tratamiento empírico de la misma. Para ello ha desarrollado y fundamentado un diseño metodológico, con base en diversos/as autores/as, de análisis, interpretación y contrastación cualitativa de ideas, tendencias, posiciones y teorías filosóficas históricamente constituidas, sobre el tema tratado. Su análisis se mueve entre la retrospectiva, incluyendo la "Promesa de Warisata" en tiempo y

espacio determinados, la situación actual en cuanto a la conformación del *Estado Plurinacional* y la visión prospectiva de dicha promesa. En este sentido, el diseño lógico se corresponde con el problema y las preguntas de investigación. El autor ha trabajado muy diferenciadamente, tomando en cuenta un conjunto de referencias bibliográficas muy particulares y específicas, altamente relacionadas con el objeto/sujeto de investigación, recurriendo a fuentes europeas y latinoamericanas de acuerdo con la necesidad de argumentación y fundamentación. Podríamos decir, por otra parte, que la investigación, en gran medida, está altamente focalizada en el tema, evitando en lo posible la incorporación de contenidos, conceptos e ideas no relacionados con el hilo conductor del trabajo de investigación. Las formas argumentativas y afirmativas, tanto desde el punto de vista referencial como interpretativo y conceptual están bien estructuradas y delineadas. Podríamos decir que en lo referido al contenido, la investigación está bien estructurada y claramente delimitada en cada una de sus partes. Se puede ver el manejo del discurso científico en los ámbitos nacional e internacional, lo cual tiene que ver obviamente con su formación y experiencia como docente e investigador en el campo de la filosofía, la sociología y la educación. A pesar de algunas dificultades, posiciones, afirmaciones e interpretaciones, con los cuales uno/a no necesariamente podría estar de acuerdo, así como la tendencia a mostrar una orientación conceptual apartada del análisis sociopolítico, económico y cultural propiamente dicho, considero que este trabajo, su desarrollo, aportes, resultados sobre la experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata es científica, social, filosófica y educativamente relevante y pertinente tanto en el aspecto de la praxis educativa como del significado científico.

Dr. David Mora

Introducción

Bolivia será lo que sean sus indios, lo que sus indios quieran ser
Frank Tannenbaum

En la primera mitad del siglo pasado, en Bolivia, se produjo un hecho inédito en el campo educativo. Este hecho estuvo relacionado con la educación de los indios de Bolivia. En aquel entonces los indios estaban ubicados en los peldaños más bajos de la escala social y constituían un estrato social marginado, excluido, discriminado y sometido a la esclavitud por la élite dominante, desde la conquista española y gran parte de la vida republicana; por tanto, también fueron excluidos de los beneficios de la educación que sostenía el Estado boliviano. Aunque los propios indios, de manera clandestina, desafiando la prohibición estatal, crearon, sostuvieron y mantuvieron escuelas privadas con maestros indios[1].

Esta novedosa experiencia, que involucró tanto a representantes del Estado y sectores progresistas de la sociedad boliviana como a

1 En la historia política del país, los indios se incorporan a la vida ciudadana recién a partir de la Revolución Nacional del año 1952 cuando un movimiento popular desplaza del poder a la oligarquía minero-feudal. Esta revolución significa para Bolivia algunas transformaciones estructurales como, por ejemplo, el voto universal que otorga a los indios, analfabetos y mujeres el derecho al voto; la reforma agraria; la nacionalización de las minas, entre otras.

los propios indios, recibió el nombre de *Escuela Ayllu de Warisata*[2], denominación hecha por sus propios creadores. Sin embargo, esta escuela de indios trascendió al hecho meramente educativo, se convirtió en un espacio de reflexión, cultivo y ejercicio del pensamiento libertario y, al propio tiempo, de preparación y formación de hombres *libres*, sobre todo, de aquellos que siempre fueron oprimidos, marginados, excluidos y discriminados. En esta tarea sus creadores se percataron que para el logro de sus objetivos debían reflexionar sobre algunos conceptos fundamentales como, por ejemplo, que la *libertad* estaba indisolublemente asociada a la *autonomía*; que para transformar al *indio primitivo* en *indio moderno* debían realizar, en principio, una revolución intelectual y mental en el propio indio, haciéndole comprender que ser *libre* era sinónimo de ser *autónomo*; luego vendría la revolución física para liberarlos totalmente.

Mientras emprendían la realización de esta tarea educativa formularon, simultáneamente, aunque sin percatarse de ello, un nuevo *metadiscurso*, entendiendo esta palabra en el sentido dado por Lyotard, esto es, como un discurso que tiene su propio estatuto de legitimación y que expresa los anhelos, deseos y esperanzas profundas del indio. A este metadiscurso resultante le hemos denominado la «promesa de Warisata», cuyo rasgo esencial fue –y es– explicitar y formular los anhelos y las esperanzas de los vencidos en la conquista de América por las potencias europeas del siglo XV, según la terminología de Benjamin.

A partir de este momento, la «promesa de Warisata» se convirtió en un instrumento ideológico para los indios bolivianos modificando el modo de pensar y la actitud sobre el tema del poder político en Bolivia. Esto fue posible porque inició un proceso de aprendizaje, autoaprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje sobre la condición humana de los hombres

2 La palabra "ayllu" es una palabra aymara que significa "comunidad"; y "Warisata" es el nombre de una aldea distante a unos 100 kilómetros al norte de la ciudad de La Paz, sede de gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia.

y mujeres de Bolivia y del mundo, que constituye el aspecto *pedagógico* de la promesa; y presupuso la comprensión y toma de conciencia del lugar que debían ocupar en la estructura de la sociedad boliviana –en tanto ciudadanos de este país– y en la estructura del cosmos –en tanto seres humanos cuidantes de la armonía del cosmos–, que constituye el aspecto *politológico* de la promesa.

Por ello, esta promesa no fue sólo la expresión y el discurso de una *Filosofía de la Educación* sino, fundamentalmente, de una *Filosofía de la Historia* porque bosquejó el destino del indio en la historia mundial expresado, inicialmente, en los intentos de conceptualizar una idea nacional a partir de la cultura indígena. Ello explica el hecho de que, a partir de la década de los 40's del siglo pasado, el indio haya comenzado a involucrarse profunda y abiertamente en la actividad política del país con la intención intuitiva de realizar esta promesa en la historia nacional y proyectarla globalmente para, con el correr el tiempo, disputar el poder político a los que siempre detentaron este poder en el país y en Latinoamérica, los hijos de los *hidalgos*; luego, a los centros del poder mundial para crear un nuevo orden y un nuevo mundo.

Esto explica, también, por qué en esta investigación la «promesa de Warisata» es objeto de estudio básicamente de la *Filosofía de la Historia* y sólo complementariamente de la *Filosofía de la Educación*. Porque el metadiscurso producido en la escuela ayllu de Warisata permite comprender la historia humana como el despliegue de las fuerzas ideales y materiales para realizar una promesa, en este caso, la promesa e historia de los vencidos en la conquista del nuevo mundo del siglo XV. Además, en cuanto fenómeno resultante de un proceso educativo productor de un *metadiscurso*, explicita la esperanza de liberación de los indios que implica, al mismo tiempo, crear un nuevo orden mundial para propiciar el *tiempo* o era de las *igualaciones y compensaciones* proporcionales entre los que fueron los vencedores y los vencidos, de acuerdo a la promesa heredada de sus ancestros.

Esta precisión, sobre el *metadiscurso* como fenómeno resultante de la actividad educativa emprendida en esta escuela, es importante porque explica, al mismo tiempo, que puede ser objeto de estudio de la *Filosofía de la Educación* con el propósito de comprender la replicación, propagación e inculcación de la promesa a través de procesos de aprendizaje y enseñanza, aunque en este trabajo su abordaje es complementario al de la *Filosofía de la Historia*. En este sentido, el *camino* para la formación del sujeto de la promesa se presenta como un instrumento tanto de la *pedagogía*, que da cuenta de procesos de aprendizaje y enseñanza institucionalizada, como de la *politología*, que provee de instrumentos ideales para la gestión del poder político.

Por estas razones, el método de investigación utilizado en este trabajo trascendió al análisis lingüístico del discurso y al uso del denominado *método científico* que, según Russell (1981: 48 y ss.), consiste en observar hechos significativos, luego, sentar hipótesis que expliquen esos hechos y, finalmente, deducir de esas hipótesis consecuencias que puedan ser puestas a prueba por la observación; para centrarnos en el análisis filosófico, particularmente, en el método fenomenológico, tal como formuló Husserl (1962: 73-74), dada la naturaleza del objeto de estudio.

El punto de partida fue la siguiente pregunta: *¿Cómo explicar en una promesa, como metadiscurso, la relación existente entre los eventos históricos con los eventos educativos estudiados por la Filosofía de la Historia y la Filosofía de la Educación, respectivamente?*

Esta pregunta generó, a su vez, otras, por ejemplo: ¿Cuál es la naturaleza de una promesa en cuanto metadiscurso, y de qué modo se manifiesta como fenómeno y como problema? ¿Cómo explicar la génesis y formación de la «promesa de Warisata»? ¿Cuál es la naturaleza de la «promesa de Warisata»? ¿Cómo se legitimaría la «promesa de Warisata»? ¿Cuáles son las perspectivas para la realización de la «promesa de Warisata» en la historia mundial?

La respuesta a la pregunta principal constituye el discurso argumentativo que se encuentra en las páginas de este trabajo. Por tanto, el objetivo central de esta investigación fue *develar la relación existente entre un evento educativo, como la escuela ayllu de Warisata, con la formulación de un metadiscurso para la liberación del indio*, *como fue la «promesa de Warisata», para explicar el accionar político del indio a partir de la segunda mitad del siglo pasado en Bolivia y Latinoamérica*.

Las respuestas a las preguntas derivadas de la principal constituyen la argumentación expresada en los cinco capítulos de este libro.

Así, el primer capítulo es una explicación teórico-metodológica sobre el tipo de investigación el que, en el fondo, describe de qué modo se ha construido el objeto de estudio y su modelo teórico interpretativo, esto es, la teoría de los «replicadores culturales» a partir del concepto de «habitus» de Bourdieu y Passeron y de «memes» de Dawkins. Esta teoría fue muy útil porque ha permitido explicar la aparición de la «promesa de Warisata» a partir del hecho de que la conquista y colonización de América significó el trasplante e imposición del "habitus" occidental convirtiéndola en dominante. A esta cultura dominante se insertó el "habitus" de la cultura andina para crear la «promesa de Warisata". De este modo, se convirtió en promesa de los marginados, excluidos y esclavizados por occidente. Luego, aunque no precisamente en ese orden, el abordaje metodológico develó que la promesa se presentó como *fenómeno* susceptible de ser investigado cuando fue objeto de aprendizaje y enseñanza y, al mismo tiempo, como instrumento para la administración y gestión del poder. A su vez, la promesa se develó como *problema* cuando trataba de explicar, por un lado, de qué modo este metadiscurso y discurso presionaba y mantenía el nuevo orden y mundo instaurado; y por otro, por qué emergía la crisis de la promesa y cómo se resolvía esta crisis. Finalmente, se describió el método de la filosofía que consistió en aplicar tres reglas y cuatro elementos de investigación, según Rivera de Rosales (1994:17), como método utilizado en la investigación de la promesa.

El segundo capítulo es el rastreo genealógico de los «replicadores culturales» que contribuyeron a la formulación de la «promesa de Warisata». Empieza con la tesis de que en la tradición del pensamiento y filosofía occidental se ha explicado la historia y los actos humanos como un despliegue de *leyes universales* históricas en un plan que conduce a la *felicidad* del hombre. La primera explicación racional del diseño del plan provino de San Agustín (1922, T. III: 128-133) a la que hemos denominado la «promesa de San Agustín». Esta promesa postuló la idea de que Dios tenía un plan para el hombre que conducía al disfrute de la eterna felicidad en la *Ciudad de Dios* ubicada en algún lugar celeste, en presencia del propio Dios, después de su expulsión del paraíso terrenal. Para ello debía prepararse como *ciudadano* de la *Ciudad de Dios* en esta tierra, en esta *ciudad terrena*, bajo la condición de profesar *amor a Dios* en desprecio de sí mismo; aunque tenía la opción de elegir el amarse a sí mismo y ser condenado al eterno tormento. A este ciudadano se le denominó el *peregrino*. Por tanto, la preparación del *peregrino* era todo un sistema educativo diseñado en el *camino del peregrino*, análogo a la *paideia* griega. La segunda explicación provino del filósofo alemán I. Kant (1958: 39-150) cuya tesis fue que el diseño del plan es de la *Naturaleza* y no de Dios, para la *felicidad y la perfección humana*. El hombre, en tanto ser *individual*, está regido por las leyes de la naturaleza, en ese sentido está sometido a estas leyes; en cambio, en tanto *especie*, esta impelido a desarrollar la *razón* y ser *libre* en la sociedad política. Por ello es necesaria una Constitución para marcar los límites de su libertad y un Estado para la garantía de su cumplimiento. De este modo, introdujo en la mentalidad del hombre moderno la idea de la *perfección* y la del *progreso*. En esta concepción está presente la idea de que los actos humanos responden a un plan expresado en *leyes universales* que rigen el desarrollo de las sociedades o naciones desde las primitivas o *bárbaras* hasta las modernas o *civilizadas*, en un proceso progresivo de la «barbarie» a la «civilización». Pero, a su vez, la creencia de que existen sociedades o naciones más *civilizadas* o modernas que otras, y que son superiores con relación a las primitivas o *bárbaras* por el

grado de desarrollo y perfección alcanzado, cuyo momento culminante es la *Ilustración*. Asimismo, la historia de los pueblos se explica como una lucha o guerra entre estas sociedades o naciones, pues las civilizadas pretenden subyugar a las bárbaras o primitivas y éstas liberarse de aquéllas, esto es, la guerra de razas, en la expresión de Foucault (1998: 22). A la tesis kantiana se sumaron otras, como la de los Enciclopedistas franceses que planteaba la emancipación de la humanidad de la barbarie medieval; y la de Adam Smith (1958: 31-32), que prometió que en la sociedad emancipada e ilustrada, por el mecanismo de la producción especializada que permite al hombre adquirir el trabajo ajeno y la mano "racional" invisible del mercado, todos serían ricos. A todo este conjunto de planteamientos hemos denominado las «promesas de la modernidad». La modernidad diseñó, también, un sistema educativo para la formación de una especie de *déspota ilustrado*, en el sentido de que este hombre debía autolegislarse y autogobernarse, en cuyo *camino*, que son los estadios de la *ilustración*, alcanzaba la perfección como ser *humano* y la *libertad* individual bajo el ejercicio de la razón *entendido* como un entrenamiento en la aplicación del paradigma onto-teológico[3] en todos los quehaceres de la vida cotidiana, principalmente en la vida política.

La modernidad, también, estableció un nuevo orden y creó un nuevo mundo, transformando la concepción sobre la ciencia, filosofía, arte y la vida cotidiana de los hombres y mujeres del mundo occidental. Sin embargo, entró en crisis, sobre todo por el desencanto que provocó las «promesas de la modernidad» en su afán de construir un mundo racional cada vez más perfecto, entendido éste como una sociedad de ciudadanos libres, autónomos, ricos y cada vez más humanos. Horkheimer y Adorno (1998: 51) expresaron este desencanto cuando dijeron: "lo que nos habíamos propuesto era nada menos que comprender por qué la

3 La explicación de este paradigma se encuentra en el capítulo V, acápite "breve descripción de la génesis, evolución, desarrollo y vigencia de la promesa de San Agustín"

humanidad, en lugar de entrar en un estado verdaderamente humano, se hunde en un nuevo género de barbarie". ¿Cuál es esa barbarie? Indudablemente, los actos más inhumanos y perfeccionados por la maquinaria creada por la ciencia y técnica moderna para aplastar y oprimir al otro diferente. Lo notable de este señalamiento fue la crítica a sus fundamentos, a la idea de la *razón* y la *racionalidad* humana misma, es decir, a los fundamentos de la misma humanidad.

Sobre la existencia de *leyes históricas* planteadas en las páginas anteriores nuestra idea es que no existen tales leyes, pero tampoco los actos humanos son azarosos o casuales, sino que los seres humanos actuamos en razón de una especie de «voluntad de poder» que emerge de una promesa. Esta promesa es una creación humana la que al adquirir tal consenso y legitimidad se despliega y constituye en el motor de la historia según su propia *lógica interna*.

El tercer capítulo devela que la «promesa de Warisata" es una respuesta a la problemática del indio que ingresó en la agenda de la filosofía latinoamericana a partir de la disputa de Valladolid. En esta disputa se debatió, entre los años 1550 a 1551, la condición humana del indio entre Fray Bartolomé de las Casas y Juan Ginés de Sepúlveda (De las Cafas y De Sepulueda, 1552: 11 y ss.), en cuyo debate de nada valieron las razones filosóficas y teológicas esgrimidas por el defensor de los indios sino que primaron las razones económicas para que la opresión, expoliación y despojo de los indios siguiera su curso.

Cuatro siglos después, evolucionó con un nuevo debate entre el filósofo peruano Augusto Salazar Bondy (1978: 11-51) y el filósofo mexicano Leopoldo Zea (1975: 11 y 15). En esta ocasión, el tema fue si el sujeto filosófico latinoamericano podía crear una filosofía auténtica y original o hacía una imitación y mera copia de la europea. En este planteamiento, aparentemente inocente, en el fondo se debatía si los latinoamericanos teníamos un *logos*, *verbo* y *palabra* propia o la

teníamos prestada. A partir de esta discusión, que es hacer una filosofía "extraña", pues a nadie se le pidió una justificación semejante, la filosofía latinoamericana se planteó como una original y auténtica. El resultado de este debate fue el descubrimiento de la discriminación que padecían los latinoamericanos por parte de los que se creían ser los propietarios del *logos occidental*, el sujeto filosófico europeo y occidental, por el solo hecho de habitar en Latinoamérica. Además, develó que el indio sufría una doble discriminación, en el *ser* y en el *logos*, especialmente, del latinoamericano que había adoptado la mentalidad de los hijos de los *hidalgos*[4].

Frente a ello, los creadores de Warisata lograron interpretar las esperanzas y aspiraciones profundas de los vencidos de ayer y los oprimidos y marginados de hoy explicitando y prometiendo, en un metadiscurso, liberar al indio transformándolo en *indio moderno*, esto es *libre* y *autónomo*, a partir de los replicadores culturales provenientes de las promesas de la tradición occidental y de la promesa de la amautica andina.

El capítulo cuarto describe el diseño del *camino de la escuela de Warisata* que tendría las siguientes funciones: reconfigurar los replicadores culturales para que tenga alta *performance*; formar sujetos legitimadores de la promesa; crear y reconvertir las instituciones y entidades públicas y privadas en función de la promesa; generar estilos de conducta y códigos de comunicación como instrumentos de administración y gestión social; fundamentar la construcción de la idea de nación o etnia para ideologizar las relaciones sociales. En este diseño, el *camino de la escuela de Warisata* se esquematizó en un *metamodelo* que muestra la frontera entre el mundo de la *libertad* con el mundo de la *necesidad*. Además, modelos como el *ideológico*, para explicar la

4 La conceptualización de este término ha sido tomada de Mariano Baptista (1991: 143 y ss.). (Véase capítulo III, el acápite "La problemática del indio americano en la tradición filosófica occidental reflejada en Latinoamérica").

proyección del sujeto andino hacia un futuro promisorio después de su reencuentro con el pasado; el *educativo*, para ubicar al sujeto andino desde su presencia como ser-que-está-siendo hasta su transformación como sujeto comunitario autónomo; el *pedagógico*, para describir la concepción del educando y del educador en un espacio cognitivo-tecnológico-productivo; y el *formativo*, para mostrar el esbozo de la estructura del diseño y desarrollo curricular que transformará al indio primitivo en indio moderno, cuya tarea será legitimar la «promesa de Warisata».

Finalmente, el capítulo quinto es la prospectiva de la «promesa de Warisata» para conjeturar sobre las perspectivas de realización en la historia mundial a partir de un modelo descriptivo como instrumento de análisis de toda promesa. Este modelo permitió realizar un rastreo genealógico respecto a la evolución de las promesas estudiadas a partir de sus elementos ***objetivos***: la *base social* y la *intencionalidad* de la promesa; y sus elementos ***subjetivos***: el *contenido* expresado en los replicadores culturales; y el ***nexo***, esto es, las *acciones* que ligan los elementos objetivos con los subjetivos.

Respecto a la evolución de la *base social,* encontramos que el inicio de la primera generación de la «promesa de Warisata» coincide con la segunda de la «promesa de San Agustín» y la crisis de ésta. Por ello, la *base social* es de alcance *universal*. La vigencia de las «promesas de la modernidad» no cambia la condición del indio, por ello el alcance sigue siendo *universal*, aunque en el momento de la formulación de la «promesa de Warisata» sea de alcance *particular*, en la medida en que se realice y se legitime alcanzará la *universalidad*. A partir de esta consideración, podemos pronosticar la realización exitosa de la «promesa de Warisata» tomando en cuenta que involucrará no sólo a los indios sino a todos los seres humanos discriminados y marginados tanto en el *ser* como en el *logos* en el mundo globalizado.

En cuanto a los replicadores culturales, su evolución muestra que, como heredera de dos tradiciones culturales, la occidental y

la andina, tiene un antepasado que viene desde la idea de libertad de los Am Ha-aretz judíos, que fue evolucionando desde la *esfera material* en correspondencia con la situación social y económica dentro de la estructura de la sociedad judía. En el fondo, reclamaban ser considerados como el resto de los seres humanos, con dignidad, reconocimiento social, prestigio y riqueza, lucha que se libraba en el plano religioso como expresión de la lucha ideológica. Cuando estos replicadores se reprodujeron en las castas pudientes, en los poderosos y sabios, con sus necesidades materiales satisfechas y ejercitados en la tradición del pensamiento griego, sobre todo, en el paradigma onto-teo-lógico, hubo una mutación transfiriéndose la idea de la *libertad* a la esfera de la imaginación y fantasía. Entonces, la liberación fue entendida como la emancipación del pecado y la *libertad* como el disfrute de la vida eterna en la *ciudad de Dios*. Estos nuevos replicadores crearon otro mundo y un nuevo orden, el medieval, pero este orden entró en crisis provocando una nueva mutación de los replicadores. La crisis es, entonces, consecuencia de la imposibilidad y el escepticismo sobre la realización de la vida eterna en la ciudad de Dios. Por ello, en coincidencia con la añoranza y retorno a la religiosidad pagana, se planteó la realización de la promesa de la ciudad de Dios en esta tierra. Entonces, la idea de la *libertad* y de la liberación nuevamente muta. En este caso, se entendió por *libertad* la *libre* determinación y autonomía para autolegislarse y autogobernarse, y por *liberación* la emancipación de la barbarie con que sometió a la humanidad el cristianismo medieval. Si en el orden medieval la garantía de la *libertad* fue Dios, en este nuevo orden de la modernidad la garantía era la *Razón*, entendida como el principio ordenador de todo a partir de un mecanismo racional. Sin embargo, esta *Razón* y su mecanismo posibilitaron la realización de actos totalmente inhumanos sumiendo a la humanidad nuevamente en la peor *barbarie*, a pesar de lo que pregonaba la modernidad. Por tanto, estos replicadores entran, también, en crisis, cuya salida aún no se vislumbra. La «promesa de Warisata» se formula justamente cuando ya se muestran los síntomas de esta crisis. La idea de *libertad* y de *liberación*

es entendida como la emancipación de la opresión y discriminación impuesta por el ser humano europeo a partir del descubrimiento y la conquista del siglo XV, imponiendo el orden medieval. Este orden puso en entredicho la condición humana del indio considerándolo como un sub hombre o aspirante a hombre. El orden de la modernidad del siglo XVIII continuó con esta cuarentena, imponiendo, a la vez, una justificación para el uso del *logos*, del *verbo* y la palabra. Así, la emancipación adquiere un doble carácter, en el *ser* y en el *logos*, en el *discurso*, para no tener que justificar su *condición humana* ni tener que pedir permiso para el uso del *logos*, del *verbo* y de la palabra. Ser *libre*, por tanto, es ser humano como cualquier otro humano. En este sentido, esta promesa es la aspiración de todo ser que es excluido, marginado y degradado de su condición humana como lo fue y sigue siendo el indio americano y de otros que, siendo no-indios ni descendientes de indios, son migrantes en las grandes ciudades de las metrópolis del mundo global. Ahí está, también, la otra posibilidad de su éxito.

En cuanto a la evolución de las acciones emprendidas, la «promesa de San Agustín» se desenvolvió a partir de las acciones que implicó la formación del *homo viator* o *peregrino* en el *camino del peregrino*, que constituye todo un sistema educativo para la formación del ciudadano de la Ciudad de Dios, pero, en esta tierra. En este sentido, este sistema fue para preparar al individuo humano para la vida futura, para el *mañana y en otra parte*, en desmedro de la vida presente, el *aquí y ahora*. De esta forma, la filosofía, la ciencia, la técnica, la política, el arte, la arquitectura, etc., es decir, la *noosfera*, tan necesaria para la vida presente y terrena, siempre debía recordar y señalar al *homo viator* que su felicidad y el goce pleno de la vida estaba en algún lugar celeste y en el *futuro* y no en el *aquí y ahora*. Por tanto, la subjetividad del *homo viator*, del peregrino, de *ser personal e íntima* inició el proceso de *ser pública, oficial y universal* con la formación de comunidades cristianas hasta llegar a

la mundialización del cristianismo y del *camino del peregrino*. Cuando estaba en su auge esta mundialización del mundo cristiano occidental, se produce la conquista y colonización del Nuevo Mundo con un saldo desastroso para los conquistados y beneficios, sobre todo materiales, para los conquistadores.

Las acciones emprendidas por las «promesas de la modernidad» consistieron en la formación del *déspota ilustrado* y el auspicio ideológico de nuevas sociedades o estado-repúblicas basadas en la *razón*. En la tesis de Kant la humanidad debe adquirir la mayoría de edad, entendiendo por este concepto el alcanzar la *libertad* a partir del propio entendimiento o *razón* sin la dirección del otro –este "otro" es una referencia directa a Dios–, de modo que se autolegisle y autogobierne. Ello es importante porque una comunidad de individuos autónomos que se autolegisla y autogobierna constituye una sociedad o ciudad perfecta, que es el supremo ideal de la ley natural, en que el individuo, a partir de su egoísmo natural, al dejar su individualidad para tomar consciencia de su *ser social* como especie, rompe el sello que le impone la ley natural y alcanza la *libertad*, creando un nuevo orden ya no de tipo natural sino social y político. Sólo de este modo se comprende por qué la *Ilustración* es un momento superior al anterior en el camino de la adquisición de la *mayoría de edad* del hombre como especie, el cual, al mismo tiempo, es una sucesión progresiva en el proceso de autonomización de este hombre que toma consciencia de su *ser social* como *déspota ilustrado*. De ahí que el déspota ilustrado es el hombre que toma consciencia de su ser social despojándose cada vez más de la individualidad, la subjetividad y la concretitud para sublimarse o fusionarse en la universalidad, la sustantividad y la abstractitud de la especie. El individuo de carne y hueso, de esta forma, para alcanzar esta *mayoría de edad* realiza un gran sacrificio que consiste en transformarse en una *hipóstasis* en varios momentos de la *Ilustración* y cuando ha alcanzado el último peldaño concluye la historia humana, es el fin de la historia.

Con ello, la tesis kantiana, como parte esencial de las «promesas de la modernidad», se asemeja mucho a la «promesa de San Agustín», en la que los hombres ilustrados se parecen a los habitantes –*peregrinos* y ángeles– de la ciudad de Dios: hipóstasis que renunciaron a la concretitud. Contra esta idea los *goliardos* se estrellaron en el siglo XII, tal como lo hicieron, después, los autodenominados *post modernos* en el XX, generando la crisis que aún esta presente. Pero la formación del *déspota ilustrado* y el auspicio ideológico del Estado-nación y sociedad racional se centra en la idea de los momentos de la *ilustración,* que es el camino a seguir del hombre occidental que toma consciencia de su *ser social*. Sin embargo, la historia les jugó una mala pasada, fue una especie de venganza de la historia. Las sociedades racionales europeas, que habían escalado el camino de la *ilustración* alcanzando momentos superiores del reino de la *razón moral,* cayeron en el egoísmo más primitivo y, aplicando con suma maestría el aprendizaje y autoaprendizaje en el uso de la *razón* y el paradigma onto-teo-lógico, la instrumentalización politológica que ella significa, cometieron los actos más inhumanos imaginables en nombre, precisamente, de la *razón*. En vez de progreso vino el anti-progreso, es decir la *barbarie*, echando por tierra el ideal del *fin de la historia,* una especie de paraíso en una sociedad perfecta racional. En estos momentos aún el hombre occidental no sale de su asombro.

Frente a esta crisis en la formación del déspota ilustrado occidental, el *camino de la escuela de Warisata* tiene una oportunidad excepcional en el proceso del desarrollo politológico de la «promesa de Warisata» si los contenidos y la intencionalidad de esta promesa son comprendidos a plenitud por los sujetos políticos destinatarios de la «promesa de Warisata». Aunque para que ello suceda es necesaria la operacionalización del diseño de este camino. Por tanto, la «promesa de Warisata», así como el camino de la escuela de Warisata, debe entenderse como un programa o proyecto a realizar por los hombres y mujeres que siendo discriminados y marginados tanto en el *ser* como

en el *logos* pueden crear un nuevo orden o la configuración de un nuevo mundo en el que no haya ciudadanos que deban justificar su *humanidad* ni pedir permiso a nadie para utilizar su *logos*, su *verbo*, su palabra, a la hora de crear la ciencia, filosofía y pensamiento auténtico y original. ¿Demasiada utopía?

Capítulo I

La «promesa de Warisata» como objeto de estudio y sus implicaciones metodológicas y teóricas

La investigación sobre la promesa requiere determinar y precisar, previamente, una serie de respuetas a las siguientes cuestiones: *¿qué* tipo de objeto es?, luego, *¿qué* metodología es necesaria para su estudio? y *¿cómo* es el abordaje para investigarla? Ello significa construir la promesa como objeto de estudio. Por tanto, esta construcción empieza con la dilucidación de la promesa como objeto de estudio. De ahí que la pregunta que se constituye en el hilo conductor de este capítulo es la siguiente: ¿Cuál es la naturaleza de una promesa en cuanto metadiscurso, y de qué modo se manifiesta como fenómeno y como problema? Entonces, el objetivo de este capítulo se enuncia como *describir la naturaleza de la promesa como objeto de estudio tanto en su dimensión fenoménica como en la problemática con el fin determinar el método adecuado para su abordaje metodológico*.

A partir de esta pregunta, se formula otras: ¿Cómo investigar una promesa? ¿Qué devela una promesa? ¿Qué tipo de objeto es? ¿Cuál es el método idóneo para investigar la promesa? ¿Cuáles son las condiciones del método fenomenológico para la problematización en la investigación de la promesa? ¿Cómo teorizó la filosofía latinoamericana sobre la problemática del indio? ¿Cuáles son las proposiciones hipotéticas iniciales para comprender la «promesa de Warisata»? ¿Qué concepto o modelo teórico explicativo fue útil para la investigación de la promesa?

La promesa como fenómeno y como problema

Para los propósitos de esta investigación, vamos a definir a la «promesa[5]» como toda utopía[6] que tiende a su realización en la historia[7]. Ello explica por qué es anterior a toda filosofía o sistema filosófico, aunque no significa la ausencia de un condicionamiento recíproco. Promesa y filosofía son como dos caras de una moneda, por un lado, para explicar la concepción de un *referente teórico* sobre el mundo y el orden mundial –la promesa–, por otro, su reflejo en una *Filosofía de la Historia* –que explica el sentido de los actos humanos o hechos históricos–; de esta última se deriva una ciencia, la *pedagogía,* y una tecnología, la *politología*, como instrumentos que hacen posible la reflexión y el acceso

5 La «promesa», como realización en la historia, ha sido conceptualizada y debatida en el campo de la filosofía de la historia. Walter Benjamín (1989: 181 y ss.; además, Moctezuma, 2009: p. i.), en su *Tesis sobre la historia*, piensa que la promesa no puede dejar de remitirnos al pasado, de ahí que es un secreto compromiso de encuentro entre las generaciones del pasado y la nuestra. ¿Qué quiere decir con esto? Que la historia siempre ha sido narrada desde el punto de vista de los vencedores, por ello deviene la promesa de los vencidos, porque un proyecto (promesa) se nutre de la imagen de los antepasados esclavizados y no del ideal de los descendientes libres. Es el espacio donde la crítica y la profecía se juntan en la salvación del pasado. A su vez, Peter Sloterdijk (cit. en Moctezuma, 2008), conceptualiza a la «promesa» como el lugar de encuentro entre el pasado y el futuro en el presente.

6 Es interesante señalar que el uso de la palabra «utopía» aparece, primero, como aspiración, esperanza o deseo colectivo en el Renacimiento a partir de la narración del encuentro con lo desconocido hecho por los viajeros europeos que protagonizaron nuevos descubrimientos geográficos. Segundo, se constituye en una «promesa» que deberá ser realizada en la historia. Este es el sentido positivo de la utopía. Los escritos de Tomás Moro, Tommaso Campanella y Francis Bacon serán los representativos. A su vez, Vergara (2005: 38 y ss.) da una significación diferente a la que damos aquí. Considera que utopía es un proyecto irrealizable en la historia. Este es el sentido negativo de la utopía. Pero, al mismo tiempo, considera que pauta el accionar de los hombres manteniendo una gran influencia sobre las decisiones, especialmente, políticas y económicas, tal el caso de la utopía neoliberal.

7 ¿Qué es historia? La historia está constituida por hechos humanos que se despliegan en un espacio y tiempo determinados. Sin embargo, en el despliegue de estos hechos no existe ningún plan sino una utopía que ordena estos hechos. Gracias a ella adquiere cierto orden y es posible comprender la historia. En la concepción de la historia siempre ha estado presente la idea de un plan, sea éste divino o natural. Los griegos consideraban la historia cíclica de acuerdo a un plan divino, lo mismo que los filósofos cristianos. Kant (1958: 42), pensaba que el ser humano tenía el privilegio de develar con sus propios recursos el plan de la naturaleza con relación al hombre.

y administración del poder político. Por ello, una promesa es anterior a la filosofía, a la ciencia y a la tecnología. Como *Filosofía de la Historia*, la promesa explica racionalmente los hechos humanos haciendo comprensible el sentido de estos hechos; como *pedagogía* induce a los hombres al perfeccionamiento o afinamiento de la idea sobre el motor de la historia: la gestión del poder; y como *politología* incita a la acción obligando a la mente humana a urdir una tecnología y maquinaria del poder.

Sólo en este marco conceptual es posible comprender que, en la medida en que se va realizando una promesa, crea objetos, instituciones, valores, ciencia, tecnología, arte y genera, al mismo tiempo, una nueva concepción del mundo así como un nuevo sistema filosófico y religioso para ser implantado en la mentalidad de las personas.

En principio, cuando esta utopía se visualiza, se formula como discurso[8] o narración de una esperanza o deseo, luego, como pauta o norma que conduce a su realización; en este sentido adquiere un carácter normativo y coercitivo[9] a partir de la creación de un poder simbólico difundido y consolidado por sus instituciones sociales, sobre todo, las *educativas*. Esta es otra de las razones por la que una promesa puede, también, ser objeto de reflexión y análisis de la ciencia *pedagógica y politológica* en cuanto proceso de aprendizaje, autoaprendizaje,

8 Los filósofos del lenguaje se ocuparon en determinar el carácter discursivo de la «promesa». Así, Austin (1955: 3 – 4) en su libro *Cómo hacer cosas con palabras* (también, cit. en: Navarro, 2007: 120 y ss.), dice que la «promesa» no es un hecho oculto, interno y silencioso que el hablante asegura estar realizando: es precisamente lo que realiza al decir esas palabras. Pero, para que sea «promesa» debe concurrir una serie de circunstancias de contexto, por ejemplo, debe existir un procedimiento más o menos reglado institucionalmente (un juramento) prometiendo algo acerca del futuro y no del pasado y el que promete estar autorizado para llevarla a cabo. De este modo, la promesa puede llegar a ser *plenamente realizada*.

9 El discurso, en tanto lenguaje que expresa una promesa, como sugiere Benjamin (1980: 173 y ss.), expresa la utopía de las clases o grupos dominantes de una sociedad; al mismo tiempo, expresa, también, la de los oprimidos para atacar o contraponer a la de los dominantes, que se visualiza, sobre todo, en épocas de crisis. Cuando una utopía adquiere aceptación general, entonces, se vuelve coercitiva.

desaprendizaje y reaprendizaje en el diseño e instrumentalización de un tipo de sociedad u orden mundial que la promesa va configurando; es decir, como reflexión teórica y aplicación pragmática de los replicadores culturales que las clases dominantes y sus legitimadores crean e inculcan para dominar a las clases subalternas.

En cualquier caso, sigue siendo un discurso o «meta discurso[10]», un gran relato, claro que ahora aparece como más creíble por la presencia de la filosofía, la ciencia y la tecnología a su servicio. Ello explica, también, que, como todo «meta discurso», contenga enunciados de todo tipo, esto es, enunciados científicos, filosóficos, artísticos, girando en torno al núcleo de la promesa que se espera su realización en la realidad, tanto ideal como material. Pero, a su vez, genera otros discursos, también, científicos, filosóficos, artísticos, etc.

Sobre la cuestión de la verdad de estos discursos científicos y filosóficos, en tanto generados por la promesa, no se dilucida por la correspondencia entre el discurso y la realidad ni por la coherencia interna del discurso, sino en cuanto se materializa en la historia creando objetos y discursos en consonancia con el núcleo de la promesa. En este sentido, el criterio de verdad no es el de la correspondencia entre el enunciado y la realidad, ya formulado en la tradición filosófica occidental por Aristóteles (1972: 44 y ss.), ni el de la coherencia formulada en la tradición del positivismo lógico o del Círculo de Viena (cfr. Russell, 1973: 1124 y ss.), sino entre la realidad que se va materializando en correspondencia con la promesa que se va realizando en conformidad con el discurso[11]. En cierto modo, la «promesa» es la

10 ¿Por qué una «promesa», además de ser un discurso, es un «meta discurso»? La razón es sencilla, una «promesa» que tiende a su realización en la historia no es una promesa cualquiera pronunciada por un individuo, es la «promesa» que pautará el accionar de los individuos, por lo que no debe ser fundamentada por otro discurso, es la propia «promesa» la que se autofundamenta.

11 En la tradición filosófica occidental, desde Aristóteles, se concibe que la verdad es la correspondencia entre el discurso enunciativo y la realidad, esto quiere decir que lo enunciado

que va dando forma y sentido a los objetos de la realidad, entre ellos, la de su verdad[12]. Para que esto ocurra, la «promesa» necesita instancias de legitimación. Estas instancias, que juegan el papel de facilitadores o pares aventajados, hacen que los individuos asuman como suyos el discurso e intencionalidad de la «promesa», haciendo del núcleo de la promesa el «replicador» cultural (cfr. Dawkins 2002: 21), en analogía al replicador genético, objeto de aprendizaje y enseñanza, por cuya acción se introduce en la mente de los individuos para que asuman su papel en la estructura de la sociedad. Bajo esta explicación, la promesa se devela como fenómeno pedagógico y político. Es decir, *la promesa se devela como fenómeno cuando se convierte en objeto de aprendizaje y enseñanza pero, al mismo tiempo, en instrumento para la administración y gestión del poder*.

Al develarse como fenómeno se devela, también, como problema porque la promesa y la realidad resultante –los objetos del mundo físico– son construcciones humanas. Sin embargo, no obstante la

en el discurso corresponde a lo acontecido en la realidad. En esos términos se entendió la «promesa de San Agustín», con la salvedad de que la verdad estaba garantizada por Dios en el marco del conocimiento revelado. La reconceptualización que hizo Galileo Galilei del concepto de ciencia griega no fue otra cosa que la acentuación de esta teoría de la verdad por correspondencia, pero como preparación a una nueva concepción de conocimiento científico en el marco de las «promesas de la modernidad». Posteriormente, con los neopositivistas del Círculo de Viena, evolucionó hacia la teoría de la verdad por coherencia entre los términos del enunciado. La argumentación es que en un enunciado (discurso) cada palabra tiene un significado combinándose de acuerdo con las reglas de formación y transformación del discurso. Si la palabra carece de significado debe ser depurada pues no dice nada y el enunciado que tiene este tipo de palabras es un sin sentido. Por lo tanto, un discurso de ese tipo no puede ser científico.

12 En el fondo, en esta idea está presente la teoría de la verdad por consensos argumentada por J. Habermas (cit. en Berthier, 2006: p.i.) en el siguiente sentido: a) los enunciados acerca del mundo pueden ser verdaderos o falsos según la correspondencia o no entre enunciado y hecho. b) Sin embargo, estos enunciados sólo pueden ser sostenidos o validados con razones o argumentos y no con hechos del mundo. Por tanto, c) la verdad o falsedad de los enunciados constituye la pretensión de validez y que adquieren cuando se argumenta. Esto significa que la verdad no es propiedad de los objetos del mundo sino por lo que se funda en razones y no en experiencias. Como estas experiencias son subjetivas, se hace necesario un consenso de entre los enunciados con pretensiones de verdad.

estrecha relación entre el «meta discurso» y el mundo real y físico, ambos mundos adquieren vida y existencia propia. En este sentido, los *objetos del mundo físico*, en la sociedad actual, son «a la mano», en la expresión de Heidegger (1974: 381 y ss.; además cfr. Carrasco, 1999: 205 y ss.), esto es, objetos para un uso pragmático de acuerdo al sentido que se les da según el contexto en que se encuentran. Como objetos «a la mano» se convierten en «objetos para», en este caso, para rediseñar o refuncionalizar la realización del nuevo orden en el mundo y formar sujetos funcionales a la promesa.

Todos los objetos del mundo «son para» la instrumentalización de la promesa, cuyo uso frecuente genera un desempeño eficiente que se conoce como *técnica*. Entonces, los objetos del mundo, la técnica resultante y el desempeño *competente* de los legitimadores constituyen toda una tecnología y maquinaria al servicio de la promesa. Esto devela, a su vez, que de la promesa resulta una tecnología politológica.

En cambio, la promesa como «meta discurso»[13] es para modelar el comportamiento del individuo humano de acuerdo al núcleo de la promesa formulada, en una especie de profecía autocumplida, para cuyo fin debe crear otros discursos. Por tanto, también, es para un uso pragmático. Sin embargo, en este uso del discurso, la fuerza del convencimiento proviene de la percepción que el oyente tiene de la *verdad* y *justedad* del discurso. Esto significa que quién emite una promesa dice la verdad y expresa lo justo. Este ideal ya fue planteado por los griegos, especialmente por Platón y Aristóteles (cfr. Jaroszynski, 2005: 52 y ss.), cuando hablan del filósofo-gobernante o del sabio-virtuoso, con la idea de que todo hombre alcance este ideal. Por ello,

13 La promesa, en cuanto «meta discurso», empieza significando un discurso sobre otro discurso; sin embargo, con el correr del tiempo, en la medida en que se instrumentaliza politológicamente, adquiere un nuevo significado como una metáfora que no porta la verdad ni la justedad intrínseca sino su utilidad en tanto que porta mayor *performatividad*.

al principio de la gestación de la promesa la *verdad* y la *justedad* están fusionadas, y es ahí donde radica la fuerza creadora, aglutinadora y movilizadora para crear un mundo y, con ello, un orden social y político nuevo. Este discurso debe ser internalizado por todos los individuos a través de la labor pedagógica que los *legitimadores* realizan, cuya tarea es relativamente fácil mientras están fusionadas la *verdad* y la *justicia*. Pero, ¿qué sucede cuando se disocia la *verdad* de la *justicia*? Ahí es donde se devela el problema, cuyo intento de solución empieza con la arremetida de la tecnología y la maquinaria del poder, con toda su fuerza, para hacer de la promesa un credo. Cuando esto no es suficiente se produce la mutación de los replicadores culturales para adecuarse a la realidad la que, también, es cambiante. En este caso, existe una producción de un discurso argumental que trata de reforzar la creencia en la promesa convertida en credo. Cuando la percepción de la disociación es muy fuerte y mayoritaria se muestran los signos de la crisis de la promesa, aunque ella siempre tiene recursos pedagógicos y politológicos para atenuar esta crisis, tal como se ha constatado en el análisis de las promesas que aparecieron desde fines de la antigüedad hasta el presente: la «promesa de San Agustín» y las «promesas de la modernidad». Ello no quiere decir que los detentadores del poder político hayan triunfado porque los vencidos callan, no emiten discursos, sino que urden un plan que es explicitado en otra promesa que tratará de disputarle al vigente el privilegio de crear un nuevo mundo y con ello un nuevo orden social y político, es decir, una nueva redistribución y hegemonía del poder. Es el momento en que aparecen los síntomas de la crisis porque hay otra promesa que está emergiendo. De este modo, la promesa se devela, también, como problema para ser encarado por la *Filosofía de la Historia*. Entonces, la promesa se convierte en objeto de investigación cuando se formula, por un lado, esta pregunta: ¿de qué modo el discurso que encierra una promesa presiona para mantener el orden vigente una vez empezada la construcción del mundo y un nuevo orden? Y, por otro, esta otra cuestión: ¿qué factores influyen para que se genere la crisis de una promesa y cómo se resuelve esta crisis?

Ahora bien, una vez puesto de manifiesto la promesa como fenómeno y como problema la cuestión es: ¿Cómo investigar a la promesa? ¿Qué tipo de objeto es?

Epistemología del fenómeno y gnoseología del problema en el abordaje de la promesa

Dicho brevemente, por *epistemología* entendemos el discurso argumental producido para responder a la pregunta: *¿cómo conocemos, o, cuáles son las condiciones para la producción del conocimiento?* Esto es, los fundamentos y métodos del conocimiento. Por *gnoseología*, las respuestas a esta otra pregunta: *¿qué es posible conocer o cuáles son los límites del conocer?* O sea, la teoría del conocimiento.

Ahora bien, cuando formulamos la pregunta: ¿cómo investigar a la promesa?, estamos en el plano epistemológico de la promesa como fenómeno, entendiendo por este término en su acepción griega como hacerse luz o aparecer a la luz. Esto quiere decir que la pregunta: ¿cómo investigar a la promesa?, hace aparecer a la promesa como objeto de investigación. En cambio, cuando preguntamos: ¿qué tipo de objeto es?, abordamos el plano gnoseológico de la promesa como problema, entendiendo por problema la ausencia de un correlato teórico que pauta el accionar de los hombres. Esta ausencia genera un *lapsus*, una dificultad, una duda, cuya solución requiere la realización de una investigación para producir y reemplazar al correlato teórico obsoleto e insuficiente y restablecer la continuidad de la acción. Esta distinción es importante porque permite comprender mejor por qué la promesa, develándose como discurso fundante o que fundamenta, pertenece, a su vez, al mundo del discurso fundamentado. Por ello transciende al mero análisis lingüístico, esto es, al análisis de un método científico sea éste hipotético-deductivo o analítico inductivo. De ahí que no queda más remedio que recurrir a otro tipo de método de investigación, el *método filosófico* en sus dimensiones epistemológica y gnoseológica.

Estamos conscientes del problema que significa el abordaje del contenido de la promesa, puesto que ésta se muestra como una dualidad *concepcional* y *pragmática*. De ahí que una promesa se presente como un discurso filosófico, en tanto que percepción conceptual del mundo y sus fenómenos; y, al mismo tiempo, como un discurso científico en la medida en que dicha concepción trata de operacionalizarse para construir un mundo y un nuevo orden mundial en la historia. Pues, la debilidad epistemológica de la promesa radica justamente en que nace como imagen, se desenvuelve como precepto, pero no siempre concluye su formulación en términos del paradigma onto-teo-lógico[14] y científico.

Esta debilidad se pone de manifiesto cuando se analizan todas las civilizaciones antiguas porque, de una u otra manera, se planteó la promesa, inicialmente, en su versión mitológica y religiosa[15], posteriormente, como instrumento *creatológico* –como ciencia del poder desde una óptica teórica– para la consolidación de las élites gobernantes y la sumisión de las mayorías gobernadas. Empero, fue la filosofía occidental la que logró sistematizar de manera más coherente, desde sus principios, la interpretación doctrinaria de la promesa al interior de la propia filosofía. De ahí que la filosofía, como la conocemos hoy en día, sigue su curso tal como la inventaron los griegos (cfr. Jaroszynski, 2005: 49 – 55) y sigue siendo útil para construir conceptualmente la realidad y otorgar aptitudes analíticas al ser humano con el objetivo de ampliar la capacidad "administrativa y gestora" de esa realidad.

Además, fueron los griegos quienes entendieron el carácter monoteístico de la promesa, ya que el politeísmo de su mitología concluyó –hablando en el lenguaje contemporáneo– en una diversificación de las expectativas, de las aptitudes y de los ritos a partir de las facultades que poseía cada dios sectorial. Este tránsito de la

14 Para una conceptualización de este término véase el capítulo III.

15 Por ejemplo, este es el caso de la promesa de Yahvé a Abraham, cuando promete que a sus descendientes le serán entregados la tierra prometida de Canaán.

mitología politeísta a la promesa monoteísta significa la concentración de los fenómenos y problemas que implica la gestión del poder en un solo sistema, que se explica y reproduce, también, a partir de una sola visión, autodenominada como la *cultura occidental*. Es por eso que, el filósofo español Julián Marías (1998: p. i.), en una entrevista que le hicieron en 1968, subrayara este aspecto con la siguiente expresión:

> Yo digo a veces que la partida de nacimiento de Occidente es aquel texto de los Hechos de los Apóstoles en que se cuenta cómo van a azotar a San Pablo y éste protesta y dice: "a mí no me pueden azotar, porque soy ciudadano romano". Y entonces, el centurión dice: "Bueno, a mí me ha costado mucho dinero" y San Pablo contesta: "pues yo la tengo de nacimiento". Es un judío, un judío helenizado, de cultura y lengua griega, ciudadano romano, cristiano: esto es Occidente. Y este pasaje de los Hechos de los Apóstoles es el acta de nacimiento de Occidente. España es un país radicalmente occidental porque ni puede renunciar a Europa, ni puede renunciar a la vinculación con América. Y esto puede actualmente ser un factor de amplitud, de abrirse a todo tipo de estímulos y de influencias.

Aunque Julián Marías trata de subrayar el rol de España en la difusión de la cultura occidental en el continente americano, es más evidente el señalamiento de las características de la personalidad que debe poseer el promotor o apóstol –el legitimador de la cultura occidental en su versión sanagustiniana– de la promesa: el reconocimiento de su predestinación, su predisposición al sacrificio, la humilde aceptación de la recompensa –aunque la última no siempre sea el reconocimiento terrenal–. Todo esto explica el éxito de los conquistadores en su primer encuentro con los indígenas de América.

Indudablemente, a partir de la transición de la antigüedad al medioevo, período en que se formula y se crea el nuevo mundo y orden bajo la «promesa de San Agustín», en el transcurso de la evolución social

y esparcimiento hegemónico de la modernidad capitalista las promesas se presentan como "revanchas de las apariencias", mezcla de un máximo de simulación, concentración de esperanzas y facetas de identidad deseada. Este rasgo epistemológico y gnoseológico de la promesa ha sido expresado con cierta exactitud por Baudrillard (1981: 63) al referirse a la fuerza de la promesa, la cual "no es sobrecogedora más que cuando nuestra identidad desaparece en ella, o cuando surge nuestra propia muerte alucinada […], es un mundo representado, objetivado según las reglas de la profundidad, que es un principio bajo cuya observancia se ordenan" estas fuerzas.

En suma, la investigación de la naturaleza de la promesa, a partir de su develamiento como fenómeno y como problema, nos remite a otra distinción para su abordaje investigativo: la epistemología y gnoseología de la promesa. El abordaje epistemológico muestra que la promesa es un discurso fundante, como tal sólo es posible una descripción fenomenológica, porque está dado como principio y fundamento de todo discurso. Esto quiere decir que no es posible una explicación de la promesa como discurso fundante porque implicaría otro discurso fundante, y si hubiera no sería un discurso fundante. El abordaje gnoseológico muestra que lo conocido y lo que se puede conocer está en el discurso fundamentado de la promesa. Sobre este discurso se construye la filosofía de la historia y la pedagogía politológica.

La promesa[16] como espejo de la filosofía

La promesa está orgánicamente relacionada con la evolución y la constitución de los rasgos que hacen a la definición de la filosofía por

16 Una promesa puede ser concepcional o mitológica. La «promesa concepcional» difiere de una «promesa mitológica» en el sentido de que la primera es formulada dentro del paradigma onto-teo-lógico, es decir, de forma racionalizada o revestida de fórmulas lógicas y argumentativas. En cambio, la segunda se cree que es formulada por un ser extrahumano, generalmente un dios que promete algo al hombre. Para evitar confusiones, cuando nos referimos a la "promesa" nos referimos a la "promesa concepcional".

una razón fundamental, ésta es porque la filosofía es una respuesta concepcional a la aprehensión del mundo y del sujeto contextualizados recíprocamente a sí mismos, es decir, en la relación entre el uno con el otro individuo. Por ello, recibe el nombre de «promesa concepcional».

En este sentido, la «promesa concepcional» se constituye en el espejo de la filosofía. Entonces, ¿cómo se reflejan los elementos concepcionales de la filosofía en el espejo de la promesa concepcional? La primera característica es que tanto la filosofía como la promesa son saberes específicos y una sabiduría *sui generis*, como acertadamente enunciaba el filósofo español G. Bueno (1995: 14), quién decía: "En la medida en que la filosofía no es un mero amor al saber, sino cierto saber, el filósofo ha de ser, de algún modo, un sabio, dotado de una sabiduría *sui generis* (aun cuando su contenido no sea, según algunos, muy distinto del de una docta ignorancia)".

De esta manera, la filosofía[17] y la promesa no tienen como referentes directos a los objetos de la realidad sino de modo indirecto, a partir de categorías genéricas y discursos estilizados por el paradigma onto-teo-lógico. A estos últimos los calificamos como científicos si son establecidos después de haber sido sometidos a prueba vez tras vez, empero, en la promesa existe una alta dosis de sentido común, lo que permite operar con verdades genéricas y socialmente aceptables sin que, en la mayoría de los casos, sean axiomas totalmente demostrados y, en muchos casos, indemostrables. En este caso, nos vemos con el discurso fundante de la promesa.

17 Jaroszynski (2005: 49 – 55) traza un recorrido interesante de la transición de *sofía* a *filosofía* en el mundo griego. *Sofía*, en un principio, significó no tanto sabiduría en tanto conocimiento teórico sino cierta experticia o conocimiento práctico magistral, como el elaborar un buen discurso. Por ello se asociaba a otro término, el del *sofista*, no como un sabio sino como el especialista en enseñar. Posteriormente, se concibió el objeto de la *sofía* el conocimiento científico y, en ese sentido, *filósofo* fue aquél que busca los primeros principios y las causas de las cosas. De esta suerte, el filosofar se convierte en el conocimiento de las causas, despojándose de su utilitarismo para convertirse en contemplativa, es decir, teórica. Entendida así, no es posible hablar de otras filosofías que no sean la griega.

Curiosamente, en las polémicas sobre las definiciones de la filosofía, ya a mediados del siglo pasado en nuestro continente se deja traslucir una no menos interesante polémica sobre el desenvolvimiento de la promesa. Así, por ejemplo, es interesante la discusión entre el filósofo español radicado en México José Gaos (1900 – 1969), quién, en 1939, en la ciudad de México, dio una serie de conferencias bajo el título de la "Filosofía de la Filosofía"[18]; y el filósofo mexicano Francisco Larroyo (1912 – 1981). Los resultados de dicho debate fueron recogidos en un libro editado por la Casa de España en México con el título de "*Dos ideas de la filosofía*"[19], del cual es importante extraer los siguientes aportes:

1. *La vocación filosófica* para construir la promesa, que es "una relación subjetivo-objetiva de inclinación o gusto, atractivo o llamamiento, en suma, de motivación de la dedicación a una actividad y vida, de la información de una vida por la actividad" (Gaos, J. y Larroyo, F., 1939:17) de los legitimadores "misioneros" de la promesa.

   Por el sentido y contenido de las reflexiones de los legitimadores de la promesa hacen que éstas adquieran un carácter general y no de un individuo particular. Por ello, la vocación filosófica es una vocación de un individuo reflexionando sobre la *esencia* de las cosas para lo *humano esencial*.

   En este contexto, la posibilidad del saber filosófico y de aquél que proporciona la promesa se reducen a la concepción de los principios, mostrando lo total sin lo particular, lo primero y lo

18 ¿Por qué José Gaos? Horacio Cerruti (2001: 6 - 8) sugiere que los españoles radicados en América, José Gaos en México y Francisco Romero en Buenos Aires, habrían consolidado el movimiento filosófico con sello latinoamericano haciendolo visible al resto del planeta, y que, por lo tanto, serían el punto de referencia importante para comprender la tradición filosófica occidental, pues vendría posteriormente una pléyade importante de discípulos que continuarían esta labor iniciada por sus maestros.

19 La referencia bibliográfica completa es la siguiente:
Gaos, J. y Larroyo, F. (1940). *Dos ideas de la filosofía; pro y contra la filosofía de la filosofía.* México, D. F.: La Casa de España en México.

último o lo definitivo, lo superior y lo absoluto y lo inferior o lo substante, lo extremoso, lo trascendente, lo aparte o abstracto, en el doble sentido de lo difícil o abstruso y lo distintivo y dignitativo: lo principal y lo principesco (ídem: 24).

2. *La tendencia a la operabilidad profesional* de la filosofía y la promesa, que viene como consecuencia de la dedicación o la consagración a la construcción abstracta de un discurso que sea manejable o instrumentalizable pedagógica y politológicamente.

   Por ejemplo, las promesas formacionales del capitalismo contemporáneo devinieron de la abstracción del mercado, la democracia y la sociedad civil con todos los valores implícitos en cada una de esta esferas. Warisata no es ajena a esta situación, sin embargo, su sobrevivencia en el país está determinada por la exclusión social, la inserción de elementos indígenas a las élites criollas o el surgimiento de nuevos grupos de poder económico totalmente indígenas.

   Paradójicamente, la abstracción vital contemporánea no es producto directo del desarrollo de los elementos anteriormente citados, sino que se presenta como la máxima expresión teórica de la globalización en la que las fronteras de lo público se amplían cada vez más y los efectos de la publicidad están por encima de las sutilezas concepcionales y del pensamiento filosófico. El filósofo francés E. Morín (1999: p. i.) expresa, sobre este punto, que hoy, como nunca, vivimos en un mundo de la comunicación, inundado por medios sofisticados de comunicación, sin embargo, hay ausencia de comunicación: cada vez se comunica menos porque se está deslumbrado por lo público y la publicidad en los que la palabra y el discurso se han tornado metafóricos, en el sentido de que lo que dicen no es lo que realmente quieren decir. Los medios de comunicación que debían comunicar no lo hacen,

sólo publicitan e imponen cápsulas de ideas "posicionándolas" como si fuese nuestra mente un campo de batalla.

Tanto el profesionalismo del legitimador de la promesa como del filósofo está supeditado a dos dilemas permanentes, a saber: mantener los orígenes ortodoxos del discurso o distorsionarlos permanentemente en aras de la popularización publicitaria, por un lado; y enriquecer los postulados de la promesa, adecuándolos a la realidad mundial, o regionalizar las esperanzas locales para mantener su apoyo social, por otro. Generalmente, la solución de ambos dilemas pasa en la mayoría de los casos por la necesidad de sacrificar el largo plazo en aras de las exigencias coyunturales del corto plazo.

3. *La disposición oculta a la decepción.* J. Gaos (1939: 30 y ss.), acertadamente, en el curso de sus reflexiones, encuentra una inclinación a la doble decepción cuando el legitimador de la promesa no puede vitalizar sus abstracciones y acciones. Primero, una decepción doctrinal, porque en su afán de búsqueda del enriquecimiento de los postulados de la promesa no siempre logra adaptar sus nuevos criterios a la pluralidad histórica de los hechos y las corrientes socio-filosóficas. Segundo, una decepción vital por la incongruencia en la promesa, como objetivo de vida, en la que confluyen el *pensamiento abstracto* y los *requerimientos domésticos* que exige la cotidianidad para desarrollar la promesa.

   Esta doble decepción le encara al legitimador de la promesa el afán desesperante de justificar la utilidad de sus postulados, lo que quiere decir, la congruencia entre la abstracción vital y el sentido común, situación que le cuestiona el carácter profesional de su misión.

   Parafraseando de nuevo a J. Gaos (1939: 37), entonces, el que hizo profesión de la promesa, el que ha llegado a una situación de

decepción respecto de ella o de sí propio, el que ha venido a ser cuestión para sí mismo, se inclina sobre la doctrina profética que constituye su propio, íntimo y abismático fondo. Se interroga: ¿qué es en realidad la promesa concepcional?

4. *La obstinación.* Como producto de su decepción vital y doctrinal se hace patente en el legitimador de la promesa la soberbia que le motiva el afán de concretizarla perdiendo, a veces, la contextualización de los acontecimientos que le impiden realizar este objetivo. No obstante ello, al haber indagado sobre la esencia de la promesa como reflejo de la filosofía, vuelve a preguntarse: ¿Qué es en realidad esta promesa que debe realizarse en la historia construyendo un nuevo orden y un nuevo mundo? (1939: 43).

Ahora bien, ¿por qué formulamos esta pregunta siguiendo la reflexión de José Gaos sobre la actividad del filósofo como legitimador de la promesa? La respuesta es simple. En esta descripción la pregunta se presenta en dos momentos. El primero, en un contexto de optimismo, de candidez, propia de un adolescente que ve la vida al alcance de sus manos y con la fuerza y creencia de que lo puede todo. Diríamos, es la fase de la maravilla y la contemplación, tal como entendieron los griegos la actividad teorética filosófica[20] expresada con mayor nitidez en la *Metafísica* de Aristóteles[21]. El segundo está formulado en un contexto

20 Rafael Capurro, en un artículo publicado en la Revista *Cuaderno de psicoanálisis freudiano*, distingue entre la "experiencia filosófica" y la "investigación filosófica". «La experiencia filosófica originaria […] no es otra que la del *thaumádsein* griego, el admirarse de que todo es […]. Este admirarse por el desvelamiento o por la eclosión del ser es una experiencia que fue tematizada tal vez por primera vez en Grecia hace unos 2500 años. A aquellos que la han seguido tematizando se les ha llamado entonces *filósofos*» (Capurro, 1982: p.i.). En cambio, la investigación filosófica es un examen de la filosofía establecida como un «sistema de pensamiento» que interroga y responde a las cuestiones vitales y fundamentales de una cultura o «sistema filosófico».

21 Aristóteles (1972: 11 – 15) en su libro Metafísica, escribió:

> Todos los hombres tienen naturalmente el deseo de saber. El placer que nos causan las percepciones de nuestros sentidos son una prueba de esta verdad. Nos agradan por sí mismas, independientemente de su utilidad, sobre todo las de la vista. En efecto, no

> de madurez, de decepción y pesimismo experimentado en la experiencia histórica vital, y que es empujada por la obstinación y soberbia propia de la naturaleza humana encarnada por el filósofo, y que no le queda más remedio que tratar de reflexionar sobre estas dos cuestiones. Pero, el sentido de la pregunta que realiza difiere en estos dos momentos. En la etapa temprana, la definición es tajante, definitiva, imponente e impositiva, por lo tanto cerrada, no admite objeciones; en cambio, en la etapa final, es más sensata, tolerante y, por eso, abierta, en el sentido de que admite la posibilidad de otras definiciones (Gaos, 1940: 81).
>
> ¡Qué paradoja la suerte del filósofo que se pregunta sobre la esencia de las cosas, entre ellas, sobre la esencia de la promesa! La búsqueda de un saber principal y definitivo le conduce a aceptar uno provisional y seguir preguntándose y respondiéndose a su vez, como el célebre Sísifo de la mitología griega[22]. Quizá esta sea la expresión de nuestros tiempos. Con esto queremos decir que tal vez la humanidad en su conjunto esté expresando este estado de ánimo; del mismo modo, que la sociedad humana esté transitando por estas cuatro etapas en su afán de conocer y comprender el mundo, entre ellas, nuestras sociedades latinoamericanas y nuestro porvenir en el mundo global.

Por todo lo dicho, podemos afirmar que la promesa como espejo de la filosofía se da en tanto que encontramos rasgos y elementos semejantes pero no idénticos. Al mismo tiempo, rasgos y elementos diferentes. Lo semejante consiste en que son discursos que emergen como producto

sólo cuando tenemos intención de obrar, sino hasta cuando ningún objeto práctico nos proponemos, preferimos, por así decirlo, el conocimiento visible a todos los demás conocimientos que nos dan los demás sentidos [...]. Lo que en un principio movió a los hombres a hacer las primeras indagaciones fue, como lo es hoy, la admiración.

22 La idea de este mito es que se hace algo pero ese hacer es absurdo, sin embargo, se debe hacer aun sabiendo que es absurdo. El filósofo filosofa sabiendo que lo filosofado es absurdo, pero, sin embargo, lo hace y tiene que hacerlo porque ése es su destino como filósofo y como ser humano.

de la actividad reflexiva del hombre, hecho que constituye su naturaleza íntima. Lo diferente radica en que la filosofía se construye a partir de una ontología fundamental, en tanto que la promesa a partir de un deseo, una aspiración de clases o grupos sociales dominados que se encuentran en los peldaños más bajos de la estructura social. Entonces, la diferencia entre promesa y filosofía radica en la naturaleza del discurso fundante.

La actividad del filósofo latinoamericano contemporáneo

J. Cepeda (2003: p. i.), tomando una cita de K. Popper (1996: 224) nos sugiere la idea de que todos los hombres y mujeres somos sujetos filosóficos, aunque unos más que otros. A ello añadiríamos que unos han tomado diferentes profesiones humanísticas o sociales y se han formado en universidades o centros académicos, aunque una actitud crítica hacia los fenómenos y problemas es una compaginación natural del sentido común con la razón natural[23]. En sí un enfoque filosófico es imperativo humano y vivencial, una experiencia que es producto de nuestra capacidad de admirar y maravillarnos de las cosas. Al menos, ello se desprende del debate entre Gaos y Larroyo (1939: 13-195).

En este sentido, el debate Gaos – Larroyo nos dibuja a los filósofos en su actividad *pedagógica-politológica*, a saber:

a) La del sabio que busca un saber sólo por el saber, porque esa es la condición natural del hombre que quiere estar en armonía consigo mismo y con la realidad, y,

23 En este caso se aplica con propiedad el dicho que se expresa así: "el hábito no hace al monje". Es que la profesión del filósofo difiere en muchos aspectos de otros profesionales, si entendemos la profesión como el manejo experto de instrumentos ideales y materiales para la solución de problemas de esa profesión. Esa experticia y la certificación correspondiente se adquiere en centros académicos y es condición necesaria para el ejercicio de la profesión, cosa que no sucede con la del filósofo.

b) la del sabio que busca un saber pragmático, porque ésta es, también, la del hombre contemporáneo, ser humano que fetichiza la acción dinámica y la transformación de la naturaleza a su favor.

La primera actitud podemos caracterizarla como una especie de persistencia de la actitud de los primeros filósofos griegos de ese "amor al saber" porque el objeto no nos está dado, por eso hay que buscarlo. Esta actitud se parece mucho a lo que Gaos dice al comentar el texto de Herodoto: "En el capítulo 30 del libro I, Creso, rey de Lidia, dice a Solón de Atenas: «Filosofando has recorrido mucha tierra por ver cosas». En esta frase, «filosofando» quiere decir «afanándose por saber»[24]. El verbo filosofar significa en ese texto, pues, el modo y el motivo de la actividad viajera de Solón" (Gaos y Larroyo, 1940: 138). Pero esta actividad viajera no tiene la carta de navegación bien definida ni el puerto a dónde llegar. Su búsqueda es algo así como la de un saber que no se sabe qué es, aunque se intuye cómo debe ser –fundamental, principal y único–. Por eso mismo debe seguir buscando y, si encuentra, examinarlo a fondo, al estilo de Sócrates, para descartar, luego, porque no es fundamental, ni único (cfr. Jaroszynski, 2005: 49-55). Para comprender la actitud filosófica como examen profundo inclinado hacia la *pedagogía*, leamos los siguientes párrafos atribuidos a Sócrates:

> Un día, habiendo partido para Delfos, [Querefon] tuvo el atrevimiento de preguntar al oráculo (os suplico que no os irritéis de lo que voy a decir), si había en el mundo un

24 En la versión bilingüe (griego - español) y traducción de Jaime Berenguer se lee: "Huésped Ateniense, hasta nosotros ha llegado muchas veces la fama de tu sabiduría y de tus andanzas, en las que, por afán de saber y por curiosidad, has visitado muchos países" (Herodoto, 1960: 24). A su vez, en la versión electrónica se lee así: "«Ateniense, a quien de veras aprecio, y cuyo nombre ilustre tengo bien conocido por la fama de la sabiduría y ciencia política, y por lo mucho que has visto y observado con la mayor diligencia, respóndeme, caro Solón, a la pregunta que voy a dirigirte. Entre tantos hombres, ¿has visto alguno hasta ahora completamente dichoso?»" (cfr. http://historia.fcs.ucr.ac.cr/biblioteca/historia/Herodoto-LosNueveLibrosdelaHistoriaT-I.pdf, consultado el 7 de agosto de 2006). Sin embargo, la versión de Gaos interpreta el espíritu del texto original griego, especialmente, la palabra "filosofando".

> hombre más sabio que yo; la Pythia le respondió, que no había ninguno. […]. Cuando supe la respuesta del oráculo, dije para mí; ¿Qué quiere decir el Dios? ¿Qué sentido ocultan estas palabras? […]. Dudé largo tiempo del sentido del oráculo, hasta que por último, después de gran trabajo, me propuse hacer la prueba siguiente: –Fui a casa de uno de nuestros conciudadanos, que pasa por uno de los más sabios de la ciudad. […]. Conversando con él, me encontré, con que todo el mundo le creía sabio, que él mismo se tenía por tal, y que en realidad no lo era. Después de este descubrimiento me esforcé en hacerle ver que de ninguna manera era lo que él creía ser, y he aquí ya lo que me hizo odioso a este hombre y a los amigos suyos que asistieron a la conversación. […].Desde allí me fui a casa de otro que se le tenía por más sabio que el anterior, me encontré con lo mismo, y me granjeé nuevos enemigos. […]. El fruto que saqué de mis indagaciones, porque es preciso deciros la verdad; todos aquellos que pasaban por ser los más sabios, me parecieron no serlo. […]. Después de estos grandes hombres de Estado me fui a los poetas, tanto a los que hacen tragedias como a los poetas ditirámbicos y otros, no dudando que con ellos se me cogería in fraganti, como suele decirse, encontrándome más ignorante que ellos. […]. En fin, fui en busca de los artistas. Estaba bien convencido de que yo nada entendía de su profesión, que los encontraría muy capaces de hacer muy buenas cosas, y en esto no podía engañarme. Sabían cosas que yo ignoraba, y en esto eran ellos más sabios que yo. Pero, atenienses, los más entendidos entre ellos me parecieron incurrir en el mismo defecto que los poetas, porque no hallé uno que, a título de ser buen artista, no se creyese muy capaz y muy instruido en las más grandes cosas; y esta extravagancia quitaba todo el mérito a su habilidad. […]. (Platón, 1871: 54 - 57).

Ahora bien, ¿cuál es el sentido de esta indagación de Sócrates? No otra cosa que mostrar la actitud del *pedagogo* que cree poseer un saber definitivo y primordial, pues, para enseñar algo, debe tener la certeza

de ese algo y qué mejor si un ser extrahumano como un dios el que le otorga la certificación de ese su saber. Pero, además, simultáneamente, está la actitud en ciernes del *politólogo*, aunque el mayor peso está en la pedagógica. Veamos el siguiente pasaje atribuido a Sócrates.

> Por otra parte, muchos jóvenes de las más ricas familias en sus ocios se unen a mí de buen grado, y tienen tanto placer en ver de qué manera pongo a prueba a todos los hombres que quieren imitarme con aquellos que encuentran; y no hay que dudar que encuentran una buena cosecha, porque son muchos los que creen saberlo todo, aunque no sepan nada o casi nada. […]. Todos aquellos que ellos convencen de su ignorancia la toman conmigo y no con ellos, y van diciendo que hay un cierto Sócrates que es un malvado y un infame que corrompe a los jóvenes; y cuando se les pregunta qué hace o qué enseña, no tienen qué responder, y para disimular su flaqueza se desatan con esos cargos triviales que ordinariamente se dirigen contra los filósofos; que indaga lo que pasa en los cielos y en las entrañas de la tierra, que no cree en los dioses, que hace buenas las más malas causas; y todo porque no se atreven a decir la verdad, que es que Sócrates los coge *in fraganti,* y descubre que figuran que saben, cuando no saben nada. […]. Esta es la razón porque, como os dije al principio, tendría por un gran milagro, si en tan poco espacio pudiese destruir una calumnia, que ha tenido tanto tiempo para echar raíces y fortificarse en vuestro espíritu (1871, 57 - 59).

Aquí el filósofo, después de haber examinado a fondo y encontrar que tiene el saber fundamental y único, cree estar preparado para un uso pragmático de ese saber, el uso en las actividades cotidianas que demanda el ejercicio de la ciudadanía, la educación de los jóvenes. Además, tiene la certeza de que no existe otro saber que éste, por lo que se vuelve soberbio y, sobre todo, irreverente frente a cualquier saber, lo que no quiere decir que sea frente a las personas y sus instituciones, como Sócrates ante las leyes griegas.

Este saber y este vivir, que configura el talante[25] del filósofo, tanto en su actitud *pedagógica* como *politológica*, le hace soberbio por la decepción y obstinación por su saber, pues, la filosofía es el único saber que decepciona al que lo posee y, al mismo tiempo, hace que el decepcionado persista no obstante en su decepción.

En cambio la segunda actitud del filósofo, dado que el objeto de la filosofía está dado[26], podemos señalar que es la de descubrimiento de lo que está oculto hasta llegar a sus fundamentos o principios. Esta actitud, que privilegia principalmente la pragmática, es decir, la *politológica*, la encontramos en los sofistas griegos, representados por Protágoras[27], pero, acentuada a partir

25 El Diccionario de la Real Academia Española define este término así: "talante, (Del ár. hisp. *tál'a*, y este del *ár*. clás. *tal'ah*, aspecto, infl. por *semblante*). 1. m. Modo o manera de ejecutar algo. 2. m. Semblante o disposición personal. 3. m. Estado o calidad de algo. 4. m. Voluntad, deseo, gusto". Para nuestros propósitos nos interesa la acepción 2.

26 Sobre este tema, Larroyo (1940: 131 y ss.) es tajante: "la filosofía tiene su objeto de investigación en los valores. Lo que sea la verdad, la belleza, lo bueno y sus principios o leyes constituyen su objeto de estudio. La filosofía es, en suma, una teoría de los valores culturales […]. No se propone inventar valores, sino descubrirlos en las formaciones culturales, donde, por así decirlo, se han depositado en el decurso de los siglos".

27 El historiador de la Filosofía R. Mondolfo (1969: 166 - 7) transcribe el siguiente fragmento atribuido a Protágoras tomado del *Teetetos o de la ciencia* de Platón:

> –Yo (Protágoras) digo, efectivamente, que la verdad es tal como he escrito sobre ella, que cada uno de nosotros es la medida de lo que es y de lo que no es; y que hay una inmensa diferencia entre un individuo y otro, precisamente porque para uno son y parecen ciertas cosas, para el otro, otras. Y estoy muy lejos de negar que existan la sabiduría y el hombre sabio, pero llamo precisamente hombre sabio a quien nos haga parecer y ser cosas buenas, a alguno de nosotros, por vía de transformación, las que nos parecían y eran cosas malas… Trata de comprender más claramente lo que quiero decir. Recuerda lo que decía poco ha, que al enfermo le parece y resulta amargo el alimento, mientras que al sano, le sucede todo lo contrario. Ahora bien, ninguno de los dos debe considerarse más sabio que el otro, lo cual no sería posible, ni tampoco se debe decir que el enfermo sea un ignorante porque tiene tal opinión, y que el sano sea sabio porque tiene una opinión diferente a la de aquél, sino que es necesario trastrocar el primer hábito por el segundo, porque el segundo es mejor. Así, también en la educación es necesario cambiar un hábito con otro mejor, sólo que mientras el médico ayuda al estado del enfermo con medicinas, el sofista lo transforma con discursos. Por eso yo niego que sea posible que uno crea lo falso y otro le haga creer después lo verdadero, porque no es posible opinar lo que no es, ni opinar diversamente de lo que se ha probado: lo que entonces es siempre verdadero, por eso. Sino que creo que aquel que opina cosas conformes a un mal hábito de ánimo, un hábito útil del mismo ánimo, lo haga opinar cosas distintas: las que algunos, por ignorancia, llaman

del Renacimiento europeo con Galileo Galilei. Sobre este último punto, Fullat (1997: 13 y ss.) piensa que el giro epistemológico propiciado por Galileo Galilei hizo posible el cambio radical de la actitud inicial de los griegos por otra pragmática, actitud que caracteriza nuestros tiempos. Este cambio, según el autor señalado, en la idea de Galileo, consiste en dar una nueva significación al concepto de filosofía para diferenciar al de la ciencia, esto es, un nuevo concepto de filosofía y ciencia con relación al que tenían los griegos. A este respecto, señala que el contenido o significado de ciencia posee historia en la tradición occidental. A lo que se llamaba ciencia en un siglo, puede llamársele no-ciencia unos siglos más tarde. El concepto griego de ciencia –con el significante griego *episteme* y luego el latino *scientia*– perdura sin mayores obstáculos hasta el renacimiento florentino, durante el que Galileo Galilei (1564 – 1642) modificó el significado de ciencia y no sólo su significante. Tanta fue la conciencia que tenía del cambio introducido que a su práctica de físico y astrónomo le denominó «scienza nuova», ciencia nueva con respecto a la que procedía del griego Aristóteles, que consideró vieja. ¿En qué consistía este cambio? La episteme en Grecia, en la explicación de Fullat (1997: 13 y ss.), tenía tres rasgos importantes:

a) saber objetivo, en el sentido de no técnico, un saber por el saber; y si era un saber para modificar, entonces, era técnica, *tekhne*.

b) Este saber era, además, sistemático y no caótico. Y, finalmente,

c) Un saber total, jamás fragmentario.

verdaderas, en cambio, yo los denomino unas mejores que otras, pero de ninguna manera más verdaderas. Y a los sabios… para los cuerpos, los denomino médicos; para las plantas, agricultores. Porque afirmo que, también, éstos, cuando una planta está enferma, les engendran, en lugar de sensaciones malas, sensaciones útiles y sanas y [no] verdaderas; y de la misma manera, los sabios y buenos oradores hacen parecer como justas a la ciudad, las cosas útiles en lugar de las malas. Porque las cosas que le parecen justas y buenas a cada ciudad, lo son también para ella, mientras que las crea tales. Pero el sabio hace ser y parecer (justas) las cosas útiles, en lugar de aquellas que le son perjudiciales (cit. en Mondolfo, 1969; 134 – 135). Esto quiere decir, el saber filosófico debe ser útil para algo.

En cambio, la *scienza nuova galileana* introdujo los siguientes cambios:

i) Aceptar las dos primeras características.

ii) Pero, rechazó de plano la tercera. Según Galileo, el hombre de ciencia no podía ocuparse de la realidad total, sino, sólo limitarse a investigar los fenómenos observables.

iii) Además, añadió una cuarta característica, la prueba. No puede haber ciencia sin prueba, sea ésta matemática o bien sea la verificación.

A partir de ese momento, es decir, del Renacimiento, fue la ciencia –reconceptualizada por Galileo– y no así la filosofía la que adquirió mayor preeminencia y prestigio como un saber por excelencia, e introdujo la actitud pragmática en la mentalidad de los intelectuales a la hora de valorar y distinguir la filosofía de la ciencia. Esta actitud pragmática ha desarrollado, también, el talante del filósofo contemporáneo y la mentalidad del hombre y del científico de nuestros tiempos.

Un esquema de estas dos actitudes que se desprende del debate entre Gaos y Larroyo puede ser presentado de este modo.

La actitud pedagógica y politológica del sujeto filosófico

	El objeto no está dado, el filosofar es una búsqueda	**El objeto está dado, el filosofar es un descubrimiento**
Vocación El que filosofa, filosofa atraído por algo	Saber fundamental, principista	Los valores culturales y leyes que lo rigen
Profesionalidad La actitud del filósofo. El filosofar exige una posición con relación al objeto del filosofar	La renuncia a otras formas de vida y entrega a la vida teórica (contemplativa griega)	El filósofo es otro científico más
Decepción Al evaluar la recompensa recibida por la decisión tomada	El saber filosófico nunca es único, hay una pluralidad de saberes y principios como filosofías. Además, hay inconguencia (disonancia) entre la abstracción vital y la vida concreta mundana que exige nuestros tiempos	Encuentra lo sublime, lo bello, lo santo, lo verdadero
Obstinación A pesar de ello, insiste y persiste en este afán, el filosofar sigue siendo la búsqueda del saber principal y fundamental de su actividad	Se pregunta: ¿Qué es filosofía? ¿Qué es la Promesa?, etc.	El filósofo es humilde respecto a su saber, no tiene que volver a preguntar porque la filosofía es ciencia de esencias
	Actitud pedagógica como búsqueda del saber por el saber	**Actitud politológica o pragmática como el saber tecnologizado**

Ilustración No. 1. La filosofía y el filosofar como una actitud
Fuente: Adaptado de Gaos y Larroyo, 1940: 13-195.

La ilustración anterior es un resumen de la actividad y actitud *pedagógica* y *politológica* del filósofo que se desprende del debate Gaos-Larroyo, ya comentado en las páginas precedentes. Su lectura empieza con la primera columna y describe, leyendo de arriba hacia abajo, los momentos de la

vida teórica y vital del filósofo: la *vocación*, la *profesionalidad*, la *decepción* y la *obstinación*. La segunda columna relaciona estos momentos con la actitud pedagógica, entendida como una búsqueda del saber por el saber. Esta actitud presupone que el objeto no está dado, por ello, el filosofar es una búsqueda del objeto del saber como un viaje sin una carta que fije el destino final. Así, en el momento de la *vocación* lo que se busca es un saber fundamental, principista, aunque no se sepa dónde encontrarlo. En el de la *profesionalidad,* el filósofo se implica profunda y totalmente con esta búsqueda y renuncia a la vida cómoda y satisfecha del intelectual contemporáneo. En ese sentido, se da una abstracción teórica y vital. En el momento de la *decepción,* experimenta una incongruencia entre la abstracción vital, que significó la renuncia a la vida mundana, con los goces que da la vida concreta al intelectual, por un lado; y la incongruencia entre el saber único, principista, fundante y fundamental buscado con la pluralidad de saberes y principios que encuentra, por otro. Pero, a pesar de estas incongruencias y la decepción que ellas provocan, insiste en este afán tanto en la abstracción vital como teórica que constituye el último momento: la *obstinación* y vuelve a preguntarse: ¿qué es la filosofía? o ¿qué es la promesa? La tercera columna relaciona los momentos de la vida teórica y vital del filósofo con la actitud politológica o pragmática que tecnologizó el saber. Esta segunda actitud presupone que el objeto está dado y que el filosofar es un descubrimiento del saber sobre el objeto ya dado. De ahí que el filosofar, en el momento de la *vocación*, sea el descubrir los valores culturales de la sociedad y las leyes que lo rigen. En el de la *profesionalidad,* el filósofo se considera como otro científico más que hace abstracción teórica y se desentiende de lo vital. Por ello, la *decepción* no tiene mucho sentido dado que al descubrir lo sublime, lo bello, lo santo y lo verdadero en el objeto de su saber, el filósofo se vuelve humilde respecto a su saber, porque ya no tiene que volver a preguntarse sobre lo que es la filosofía, ya que ha descubierto que es la ciencia de las esencias. Por tanto, la *obstinación* es una continuación de su vocación inicial y es ya parte de su abstracción teórica aunque no vital.

De todo lo dicho sobre la actitud del filósofo con relación a su objeto, podemos afirmar que el esquema comentado mostró los momentos en la formación del talante del filósofo y se distinguieron: a) la actitud pedagógica y, b) la actitud politológica. Ello significa que en los inicios de la actividad filosófica, en la Grecia antigua, la actitud de búsqueda del saber por el saber fue la dominante, en cambio, la actitud pragmática es la predominante en nuestro tiempo y que el talante del filósofo contemporáneo está configurado por esta actitud, por ello mismo hay la tendencia a considerarse como un científico o crítico social[28], sobre todo, en Latinoamérica, por la urgencia de crear o recrear una nueva sociedad que responda a las aspiraciones, deseos y esperanzas de los hombres y mujeres de esta parte del planeta.

La supuesta invisibilidad de la pedagogía politológica

Una de las cristalizaciones de la filosofía occidental consistió en la elaboración de conceptos abstractos para comprender los fenómenos de la realidad. En este sentido, en la tradición occidental, tuvo un desarrollo importantísimo esta actividad, no obstante, no se reflejó en Latinoamérica. Sin embargo, hoy en día, ya no tiene la importancia que tuvo antes, dado que el contexto en que se desarrolla es diferente[29]. Con el tiempo, la filosofía se inclinó por tecnologizar el saber y la práctica social tratando de no apartarse de la evolución de la sociedad. No es casual que el concepto de "técnica", desarrollado por el filósofo alemán Martín Heidegger[30] (1889 – 1976†), se haya convertido en la piedra

28 Por ejemplo, esta actitud está expresada en la llamada Escuela de Frankfurt, en especial en Adorno. Un estudio sobre este tema véase I. R. Rojas (1999) en la Revista *Convergencias en ciencias sociales.*

29 B. Russell (1968: 29), con la ironía que le es característica, dice que, desde la edad media, la filosofía viene declinando continuamente en importancia social y política. La última ocupación que tuvo fue con Guillermo de Ockham, uno de los primeros filósofos medievales, quién fue llamado por el emperador para escribir libelos contra el Papa, porque en esos días algunas preguntas candentes se mezclaban con las disputas de las escuelas.

30 ¿Por qué Heidegger y no otro filósofo? Quizá la respuesta la encontremos en la siguiente expresión de René Schérer (1975: 18). "Heidegger, pensador intempestivo y desprestigiado

guía político, ha logrado tocar y anticipar profundamente la intempestividad propia de nuestros días en su importante rebelión contra los postulados de la civilización y de la historia. ¿Habrá sido él […] el único pensador que ha sabido apuntar la más actual de las cuestiones donde ésta aflora?".

Por otro lado, José Enrique Ruiz-Domènec (2002: 95 y ss.) dice, al pintar el panorama intelectual de Europa a fines del s. XIX y comienzos del s. XX:

> Hace tiempo que los historiadores han comenzado a buscar la significación […] del siglo XX […]. Precisar los motivos, fechar cada una de las obras y medir su alcance comunicativo, supone alcanzar una percepción clara de las transformaciones en el modo de pensar europeo durante esta densa centuria. Los cambios de método y contenido en un primer momento dubitativo, se precipitaron a partir de 1900: menos de treinta años después habían transformado el viejo edificio de la filosofía idealista alemana. Decenas de estudiantes universitarios, aventurándose en los debates que tenían lugar en Berlín, Viena o Cambridge, abrieron caminos nuevos en las fronteras del saber, reduciendo cada vez más las zonas opacas […]. En ningún otro lugar de Europa el debate filosófico alcanzó mayor importancia como en el sur de Alemania (Heidelberg, Marburgo, Tubinga, Friburgo), y el poder académico más vigoroso, con mayores recursos, el más capaz de sustentar en torno suyo la fecundidad de las críticas a los grandes maestros […]. En 1921, Heidegger se encontraba en Marburgo […], comenzaba a ser un hombre peligroso […]. Escribió su tratado con el soberbio título de *Sein und Zeit*, y comenzó a soñar en su carrera como *Herr Professor* en Friburgo […]. *Sein und Zeit* pertenece en su totalidad a esa época, vive su espíritu inquieto, y busca un futuro para Alemania […]. En los veintisiete años que van de 1900 a 1927 se produjeron cambios profundos sobre el mundo vital de los europeos: unos cambios que Husserl no quiso ver, y que en cambio Heidegger integró en su obra […]. Menos de tres años después de presentar con éxito Sein und Zeit, Heidegger observaba que el futuro era inestable, inseguro, totalmente sometido al azar […]. Por esta razón, las estructuras de la filosofía alemana, heredadas de Kant y Hegel, necesitaban una profunda renovación. Con las exigencias de las masas se piensa de otro modo; el catedrático desaparece tras el escritor, su público y los partidos políticos. Ya no hay independencia, ni libertad de cátedra, sino presiones de poder, equilibrios entre las diferentes fuerzas sociales, tan evidentes que un hombre como Edmund Husserl se ve en la obligación de valorar esa situación como una «crisis de la humanidad europea» […]. De esta convulsión social y política nace un nuevo Martin Heidegger, el de las *Interpretaciones sobre la poesía de Hölderlin*, y el del *Origen de la obra de arte*, atento a su nueva audiencia en Alemania, esa gente que acabará por votar a Adolf Hitler para la cancillería, convencida de que él pondrá orden en el país, frenará el avance de los comunistas y asegurará el salario a los trabajadores. Esa audiencia sigue fascinada por *Sein und Zeit*, pero le exige al maestro que incardine el método fenomenológico en la gran tradición alemana […]. Así, en el semestre de 1934 – 1935, señala a sus estudiantes: «El tiempo original, histórico de los pueblos, es por consiguiente el tiempo de los poetas, de los pensadores y de los fundadores de Estado, es decir, de aquéllos que fundan y justifican la existencia histórica de un pueblo. Ésos son los verdaderos creadores». ¿Qué es el alma alemana? Heidegger es el encargado de saberlo […].

angular del análisis y las acciones del filósofo latinoamericano[31] en su actividad pedagógica y, fundamentalmente, politológica.

Paulina Rivero,(2003: 11-14) en la *presentación sobre las reflexiones en torno a Heidegger,* a partir de la interpretación que hace a este filósofo, nos pinta la idea que la época actual está signada por un avance sin precedentes de la ciencia y la tecnología pero, a su vez, este avance es inversamente proporcional al atraso espiritual –léase, *pedagógica*– que merma la cultura y la sensibilidad artística. Este estado de cosas se debe ni más ni menos a la «filosofía occidental», que nos hizo creer que somos dueños y señores del mundo[32] y que las cosas de este mundo, incluso las personas, son recursos a utilizar para nuestros fines. Esta creencia emergió a partir del desarrollo de la «técnica». Este extravío nos conduce a privilegiar y desear la forma de vida actual como la que tienen los futbolistas o boxeadores, a quienes se consideran como los grandes hombres del pueblo e influyen poderosamente en la toma de decisiones importantes con base en manipulaciones y no en la sabiduría

31 Miranda Pacheco (2010: 25 y ss.), al intelectual que tomó por objeto de estudio a la América Latina, ya sea desde la perspectiva humanista, en este caso, el filósofo o pedagogo, como desde la perspectiva técnica científica, el politólogo, denomina *latinoamericanista*, cuyo propósito sería comprender y explicar América Latina para transformarla. Su argumentación es la siguiente:

> Mas comprender y explicar América Latina son tareas inherentes al oficio del latinoamericanista, son actitudes y actividades que, implicándose recíprocamente, borran sus fronteras en la reconstrucción histórica de complejos procesos formativos, en la identificación de problemas comunes y específicos de nuestros pueblos, en la construcción de una imagen que no sólo es concepto sino, y sobre todo, realidad que debe ser estudiada para entenderla y explicarla, para integrarla y transformarla.

32 ¿Qué es el mundo? Por supuesto no son las cosas que nos dice la física que son cosas del mundo o el mundo mismo. El mundo, según Heidegger, «*es aquello dentro de lo cual* el "ser-ahí" se comprende previamente en el modo de referirse, es el "*aquello sobre el fondo de lo cual*" del previo permitir que hagan frente entes. *El "aquello dentro de lo cual" del comprender refiriéndose, en cuanto "aquello sobre el fondo de lo cual" del permitir que hagan frentes entes en la forma de ser de la conformidad, es el fenómeno del mundo*» (Heidegger, 1974: 101). Esta cita de Heidegger es brillantemente explicada por el filósofo Carrasco de la Vega (1999: 205-209). En síntesis, de acuerdo a la explicación de Carrasco, el mundo es algo ya dado al hombre que tiene trato o comercio con los útiles (cosas) que son a-la-mano o a-los-ojos y en los útiles-señales se destella el mundo al hombre, al *"Dasein"*.

milenaria de la humanidad (cfr. Rivero, 2003: 11). De este modo, la «técnica» aparece como "algo" que le es familiar al hombre que está en el mundo y es un útil para la *politología*.

Ahora bien, ¿qué es técnica? Esta respuesta necesariamente nos remite nuevamente al filósofo alemán Martín Heidegger. La primera referencia es su libro *Ser y Tiempo*[33], en el que reflexiona sobre el hombre «*Dasein*» y describe que el hombre está-en-el-mundo. Esto significa que únicamente el *Dasein* está en el mundo, otras cosas «entes» que no sean el hombre propiamente no podría decirse que están-en-el-mundo, en este sentido son carentes de mundo, pero sí son intramundanos en el sentido de que se dan o se presentan dentro del mundo para el hombre, quien da sentido a los entes intramundanos. En este estar-en-el-mundo el hombre se enlaza con otras cosas «entes» que salen a su encuentro, sean naturales o artificiales –artefactos (cfr. Linares, 2003: 19 y ss.). Quizá la primera forma de contacto con las cosas sea a través del estado de ánimo o temple (cfr. Cohn, 1975: 41 y ss.), pero lo cierto es que primero las cosas son a-la-mano y, luego, ante-los-ojos. Las cosas a-la-mano aparecen como cosas incorporadas en nuestra actividad cotidiana y se descubre su utilidad o inutilidad. "Un útil es esencialmente «algo para…». Los diversos modos del «para», como el servir «para», el ser adecuado «para», el poderse emplear «para», el poderse manejar «para», originan una totalidad de útiles", dice Heidegger (1974: 81-82). De este modo, las cosas a-la-mano revelan su significado pragmático, es decir, politológico.

En el trato cotidiano con los útiles –las cosas a-la-mano–, el hombre «*Dasein*» genera la técnica, que es una forma de saber, el «saber-hacer». Con la técnica produce artefactos, pero, al mismo tiempo, se constituye en una herramienta para dominar las cosas, entendiéndose la técnica como un conjunto de procedimientos o métodos para hacer algo. De este modo, la técnica moderna, a diferencia de la técnica tradicional, emplaza

33 El filósofo boliviano Rubén Carrasco de la Vega ha escrito un texto en varios tomos que explica con claridad el pensamiento de Heidegger.

a la naturaleza para producir no sólo lo necesario para la existencia humana sino para la reserva que estará dispuesta para el sustento y la acción humana. A este emplazamiento se denomina el *imperativo tecnológico* (cfr. Linares, 2003: 31). Este imperativo tecnológico, en la expresión de Linares (2003: 32), como emplazamiento provocador de la naturaleza, es llevado a cabo por el hombre, "pero sólo en la medida en que el hombre mismo es también conminado o provocado por el imperativo técnico".

En este afán de dominio el hombre, con la técnica y los artefactos a la mano, se encuentra con una paradoja. Él mismo es, a su vez, dominado. Porque no puede desatender el imperativo tecnológico, ya que se constituye en "'el destino de nuestra época', en donde destino significa 'lo inesquivable de un proceso que no se puede cambiar'" (Heidegger, cit. en Linares, 2003: 34). Por ello, se puede afirmar que el modo de vida actual es predominantemente técnico.

Por otro lado, este imperativo tecnológico ha adquirido tal importancia para el hombre contemporáneo que ha profundizado el desarrollo de la «razón instrumental» hasta tal grado de pretender sustituir a la «razón substantiva». La caracterización de esta «razón substantiva», formulada por el filósofo boliviano F. Mansilla (2005: p. i.), "… es aquélla que no se limita a ser un accesorio de la autoconservación humana y que emite juicios valorativos en torno a los modos de vida o a los grandes proyectos políticos o al destino de la investigación científica y tecnológica", sino fundamentalmente crítica. Esta «razón crítica», según Mansilla (2005: p. i.), debe contener los siguientes factores:

a) La autorreflexión sobre las propias premisas,

b) La duda acerca de las bondades intrínsecas del crecimiento económico incesante y del progreso histórico y tecnológico ascendiente,

c) El respeto por las diferencias y matices,

d) El cuestionamiento del principio de eficacia y rendimiento,

e) El análisis de las estructuras burocratizadas de la administración pública y de la empresa privada, y

f) La defensa intransigente de los derechos humanos contra su relativización por las modas culturalistas.

Esta «razón instrumental», que ha comenzado a disputarle el dominio a la Reina de la Razón –«la razón substantiva»–, ha configurado una mentalidad del hombre occidental. Esta mentalidad se conoce como el "modernismo" o la modernidad, que en realidad es la mentalidad politológica. El modernismo tiene su historia, pero la principal puede describirse en el sentido de que es un intento de materializar el Proyecto de la Ilustración[34]. Pero, el proyecto de la Ilustración constituye una de las promesas que la modernidad formuló para superar la crisis de otra promesa, la de San Agustín[35]. Estas dos promesas fueron forjadas por la filosofía occidental para reproducir la cultura occidental.

Para concluir este punto, debemos señalar que la característica fundamental de nuestra época es el dominio de la técnica, en la que las cosas son a-la-mano antes que a-los-ojos, incluyendo al propio ser humano –*Dasein*, en la expresión de Heidegger– y su *logos*, el lenguaje. Por ello, la actitud y mentalidad pragmática o politológica de nuestro tiempo. Frente a esta situación, quizá, el ser humano deba volver a la actitud contemplativa de la mentalidad griega, la pedagógica, y hacer del ser

34 Se conoce con este nombre al Proyecto impulsado por I. Kant que puede resumirse como un movimiento que hizo énfasis en la razón para entender el mundo y las cosas que nos rodean, permitiendo una fe ciega en la ciencia y las leyes naturales descubiertas por ella. De este modo generó una mentalidad optimista con relación al futuro de la humanidad, en el sentido de que la razón y la ciencia, por fin, crearían un mundo "racional", ordenado, en el que el hombre se realizaría como tal. De esta suerte, el siglo de las Luces o de la Ilustración, se encargó de aplicar la razón y la ciencia a toda la realidad.

35 Sobre la «promesa de San Agustín», que posibilitó la construcción del orden y mundo medieval, y sobre las «promesas de la modernidad», que hizo el orden y mundo capitalista liberal, véase el siguiente capítulo.

humano y de las cosas del mundo ante-los-ojos que a-la-mano, para liberar, principalmente, el lenguaje de la técnica, de la actitud pragmática y de la razón instrumental. De ese modo, se recuperaría la maravilla de vivir en este mundo y la maravilla que se encierra en la expresión del lenguaje. Ello sólo será posible viviendo la «abstracción filosófica» tanto vital como doctrinal del mundo actual, de la técnica. Para ello, ya se tiene experiencia, pues, la soberbia y la humillación del filósofo le han abierto la posibilidad de transitar otros mundos, otros «logos», en su camino de ser cada vez más humano.

La innovación metodológica para el abordaje analítico-sintético de toda promesa

Ahora bien, ¿cómo tendría que ser un método que investigue una promesa, sabiendo que ésta es un discurso o, más propiamente, un «meta discurso», quizá, fundamentalmente, de tipo filosófico?

La respuesta a la pregunta anterior tiene que ver con que ésta siendo una investigación sobre las «ideas» o metadiscursos filosóficos[36] en torno a un fenómeno en Bolivia, no puede ser una investigación empírica sino una filosófica.

¿Cómo entender una investigación filosófica? Kempff Mercado (1958: 36 - 37) sostiene que el filosofar ya de por sí es una actitud y actividad investigativa. Se puede filosofar (investigar) indagando, es decir, planteando y precisando problemas; pero, también, construyendo sistemas filosóficos que contribuyan a comprender y plantear soluciones a los problemas formulados. A su vez, Bueno (1995:46) señala que el objeto de la investigación filosófica constituye, precisamente, las construcciones teóricas como las que estamos analizando, las que deben ser sometidas a un examen riguroso y crítico. Así,

36 De acuerdo a G. Bueno (1995: 39 - 40), la filosofía es un saber de segundo grado, esto es, un saber sobre los saberes; por ello, el objeto de una investigación filosófica es un saber o saberes construidos sistemáticamente.

> La Filosofía es «enfrentamiento con las Ideas y con las relaciones sistemáticas entre las mismas». Pero sin necesidad de suponer, en principio, que las Ideas constituyen un mundo organizado, compacto, a la manera como las caras constituyen el poliedro. Las ideas son de muy diversos rangos, aparecen en tiempo y niveles diferentes; tampoco están desligadas enteramente, ni entrelazadas todas con todas (por ejemplo, la idea de Dios no es una idea eterna, sino que aparece en una fecha más o menos determinada de la historia; la idea de Progreso o la idea de Cultura tampoco son ideas eternas, ni siquiera fueron conocidas por los filósofos griegos: son ideas modernas, con no más de un par de siglos de vida, y, sin perjuicio de su novedad, la filosofía del presente tiene imprescindiblemente que ocuparse de ellas. Su ritmo de transformación suele ser más lento que el ritmo de transformación de las realidades científicas, políticas o culturales de las que surgieron; pero, en todo caso, no cabe sustantivarlas. El peligro mayor estriba en este punto en la influencia del arquetipo de una filosofía exenta que acecha de modo, por así decir, insidioso, incluso a quienes creen estar cultivando una filosofía crítica (Bueno, 1995: 46).

Bajo esta caracterización del método pertinente resultante describimos, a continuación, las premisas para la investigación filosófica.

Premisas para la investigación filosófica de la promesa

La investigación filosófica difiere de la científica convencional en muchos aspectos. De acuerdo a Jacinto Rivera de Rosales (1994: 17 y ss.), las diferencias[37] estarían dadas en tanto que:

37 Una caracterización del método científico ha sido hecha por B. Russell (1981: 48 y ss.) del siguiente modo:

> El método científico ha sido descrito muchas veces, y no es posible, a estas alturas, decir nada muy nuevo sobre el mismo […]. Para llegar a establecer una ley científica existen tres etapas principales: la primera consiste en observar los hechos significativos; la segunda, en sentar hipótesis que si son verdaderas, expliquen aquellos hechos; la

> La filosofía no se dirige a la totalidad de lo objetivo enlazando objeto con objeto según sus leyes naturales. A esa tarea le llamamos «ciencia». Por el camino de lo empírico, lo hemos visto, nunca se llega a la totalidad. Las teorías o hipótesis científicas sólo alcanzan parcelas o sectores de la realidad. La filosofía, por el contrario, es un pensar que se pregunta de principio por la totalidad como tal: ¿qué es lo real? En consecuencia, se pregunta también por la posibilidad de esas ciencias, del saber objetivo.

Esto significa diferencia de objeto. Por tanto, a esta diferencia le corresponde también la diferencia de método. Entonces, *¿cuál es el método de la filosofía?* La respuesta a esta pregunta supone, previamente, tener conceptualizado con claridad el concepto de filosofía. El filósofo británico Bertrand Russell (1985: 16 y ss.) hace una interesante conceptualización de la filosofía a partir de la distinción de los tres grandes tipos de conocimientos. Él dice:

> La filosofía se origina del esfuerzo inusitadamente obstinado por alcanzar el conocimiento verdadero. Lo que en nuestra vida ordinaria pasa por ser conocimiento padece de tres defectos: está demasiado seguro de sí mismo; es vago; es contradictorio. Existe además otra cualidad que deseamos para nuestro conocimiento, y es la comprensión: mayor amplitud posible. Pero esto incumbe a la ciencia que a la filosofía. Un individuo no es mejor filósofo porque conozca mayor número de hechos científicos; si es la filosofía lo que le interesa, serán los principios, los métodos y las concepciones generales lo que aprenderá de la ciencia. El trabajo del filósofo empieza, por decirlo así, donde acaban los toscos hechos. La ciencia los reúne en haces por medio de las leyes

tercera, en deducir de estas hipótesis consecuencias que puedan ser puestas a prueba por la observación […]. En el estado actual de la ciencia, ni los hechos ni las hipótesis están aislados: existen dentro del cuerpo general del conocimiento científico […]. Decir que un hecho es significativo, en ciencia, es decir que ayuda a establecer o a refutar alguna ley general; pues la ciencia, aunque arranque de la observación particular, no está ligada esencialmente a lo particular, sino a lo general.

> científicas; y son estas leyes, más que los hechos originales, las que constituyen la materia prima de la filosofía.

Si todo lo dicho anteriormente es cierto, quiere decir que la filosofía es, fundamentalmente, una actitud frente a la realidad que, como seres humanos, no podemos soslayar; por este hecho nos formulamos una serie de preguntas y, a su vez, «especulamos» con otra serie de respuestas que empiezan como «mitos» hasta que algunos se constituyen en «mitos fundacionales» sobre los cuales, al abstraer y racionalizar estos mitos, se construye los «paradigmas» filosóficos. Estos paradigmas son importantes para las explicaciones que realizamos sobre la realidad, inclusive sobre la misma filosofía, porque el filósofo vuelve sobre estas construcciones para realizar una tarea «crítica» y seguir abstrayendo y racionalizando las mismas. Esto quiere decir que estas construcciones, abstracciones o racionalizaciones constituyen el objeto de la filosofía.

Tomando en cuenta este objeto, el método construido por la ciencia no es pertinente ni apropiado para la investigación de la promesa, sino que debe dotarse de un método propio o prestado de la filosofía. Sin embargo, existen tantos métodos como sistemas filosóficos existen, de ahí que no podemos decir que hay un "método de la filosofía". Cada filósofo ha creado uno que lo considera útil para sus propósitos. Por ello sólo tomaremos algunas indicaciones como las reglas y elementos de investigación filosófica que nos propone el filósofo Jacinto Rivera (1994: 11 y ss.). Estos son:

1ª. Regla. Hacer que el interés propio sea el que elija el tema a investigar –a eso llama originariedad, por lo de origen– y no tanto así la originalidad –la novedad– del tema. Al respecto dice:

> Ese es el fundamento y la meta en el estudio de la filosofía: la originariedad, que cada uno reconstruya desde sí, desde su libertad, la comprensión del mundo (sólo así habrá verdadera comprensión), y no primariamente la originalidad por la

> originalidad, el decir cosas que nadie haya dicho antes; esa vendrá por añadidura (1994.: 13).

2ª. Regla. Hacer que el tema sea asequible a las posibilidades de uno, tanto por su amplitud, como por el tiempo disponible, la preparación que se tiene, los idiomas que se conoce o se puede aprender, etc.

> Lo más importante no es tanto saber muchas cosas, estar sumamente informado; siempre ignoraremos más. Es preferible estudiar detenidamente tres libros básicos y trabajárselos a fondo que leer treinta a la carrera. [...] Es importante estar informado, como corresponde a nuestra finitud, pero más aún darse tiempo para pensar por sí mismo esos materiales aportados por la lectura, elaborarlos personalmente, organizarlos desde nuestra originariedad. A eso se le llamaría «formación»: se forman pequeños grupos de ideas engarzadas y pensadas por uno mismo que, como formaciones cristalinas, dan lugar a otras nuevas similares, o bien van tomando cuerpo y ensanchándose, organizando de esta manera el material aportado y haciéndose así uno mismo capaz de recibir orgánicamente más información y de configurar poco a poco una visión de la realidad (1994: 14).

3ª. Regla. Hacer que la investigación esté fundada en la razón y no en la novedad ni en la autoridad de algún filósofo. De algún modo debe ser irreverente a la autoridad y escéptico a lo nuevo. Para lograr ello, se exige al investigador en filosofía mayor libertad y mayor exigencia de autodisciplina y rigor (sinceridad) en relación con el científico.

> El científico puede trabajar dentro de un paradigma, con sus datos, pues su investigación es más concretizable, objetivable, medible, repetible experimentalmente, decidible de modo empírico. El filósofo, aunque parte de hechos a explicar, se apoya en última instancia en la razón,

> pues la totalidad no es empíricamente comprobable. Por tanto siempre ha de estar dispuesto a revisar sus fundamentos de racionalidad; en caso contrario haría mera escolástica (de cualquier sistema). [...] El tema científico puede venir dado más desde fuera, desde lo objetivo, o desde el estado actual de la investigación y de los experimentos. El tema filosófico es más independiente de ese estado de la cuestión (sin por ello tener que desconocerla), pudiendo volver a lo pretendidamente superado. [...] El científico ha de estar informado de ese último experimento que parece confirmar o refutar empíricamente las consecuencias de tal o cual hipótesis, y lo que dijeron los griegos puede ser más bien de museo; el filósofo no está atado a la novedad, pues su investigación no es tan lineal ni objetivable, sino que ésta retorna siempre al principio ya que es un continuo repensar ese principio, y lo que dijo Platón es en cierta manera (que precisaremos) tan actual como lo que ha dicho Heidegger (1994: 17 – 18).

Sobre los elementos de la investigación filosófica, menciona lo siguiente:

1er. Elemento. El diálogo con el filósofo, sea directo y personal (si es que está vivo) o a través de sus textos. Sobre este aspecto puntualiza:

> Nosotros como lectores hemos de suplir «el altivo silencio» del texto, es decir, la ausencia del autor (de la viveza de su palabra, de su gesto) y de su contexto, a fin de hacer posible el diálogo, dar vida a la escritura y restaurar su sentido. Esto requiere, en primer lugar, *un buen y fiel conocimiento textual* de su obra, en su lengua original y en ediciones críticas, para respetar su alteridad. Hay que procurar encontrar en unas partes las respuestas a los problemas que nos plantean la comprensión de otras. Hemos de estar atentos a la evolución del pensamiento del filósofo a fin de redituar afirmaciones diferentes y captar cuáles son las ideas centrales que han

> de predominar en nuestra interpretación por encima de afirmaciones que se alejan más o menos de ellas (1994: 34).

2do. Elemento. Una actitud positiva y copensante. Sobre un filósofo y su obra podemos tener una actitud positiva o negativa. En todo caso, es necesario situarnos en un escenario de diálogo y copensante con el filósofo objeto de nuestro estudio, esta es la actitud correcta.

> Es la que procura mantener la difícil distancia «justa» y, por difícil que sea, corre el riesgo de intentarla. Es la misma distancia que hemos de observar para conocer la realidad [...], las otras personas e incluso a nosotros mismos (esto último lo logramos en la relación con los demás, donde ellos nos sirven de espejo y nos posibilitan de ese modo distanciarnos de nosotros y conocernos). Esta distancia está determinada por la tensión entre nuestra actitud positiva frente a la persona (actitud que nos acerca a ella), en este caso frente al filósofo y su sistema (al que por tanto estudiamos rigurosa y solícitamente, [...]), y nuestro interés por la realidad y la verdad, la cual mantenemos en virtud de una actitud (co)pensante, y que nos aleja o puede alejar críticamente del filósofo estudiado. Siguiendo el ejemplo de Aristóteles, hay que ser amigos de Platón, pero aún más de la verdad, y así con todos (1994: 37).

3er. Elemento. La recepción de otros estudiosos, ya sean simples expositores como pensadores más o menos creativos que dialogan con él. Existen muchas razones para tomar en cuenta este elemento pues, como dice Rivera (1994: 38):

> Los primeros nos ayudan sobre todo a contextualizar al autor, su época, los influjos que han recibido, el significado de los términos, la estructura de su sistema, etc. Los segundos nos introducirán más en un diálogo de razones en pro y en contra sobre el asunto mismo que se pretende pensar, aunque también nos encontraremos con no pocos malentendidos históricos que debemos ir contrastando mediante nuestra lectura directa y nuestra propia meditación.

4to. Elemento. Superación de las deficiencias del texto escrito. Un texto no siempre dice todo, ni siempre lo mismo, ni es oportuno. Estas deficiencias serán superadas con la lectura diálogo que ya hemos tratado en líneas arriba, y no con un mero monólogo como pretexto para formular las ideas propias. Al respecto Rivera dice:

> La escritura no sólo tiene defectos, también aporta inmen-sas posibilidades culturales que sin ella no se darían. No en vano ha sido siempre cuidada, y su presencia resulta indispensable para el desarrollo de la cultura. No es poca cosa que nos sirva para recordar lo ya sabido, como dice Platón. Pero además ella aumenta la posibilidad de tradición y de reflexión. Lo primero, en cuanto que la tradición no queda exclusivamente confiada a los estrechos límites y a la fragilidad de la memoria de los hombres que a su vez la habrían de transmitir a los nuevos miembros de la comunidad. Con la escritura, el bagaje cultural tiene horizontes ilimitados y conserva con fidelidad la palabra tal y como fue escrita, permitiéndonos entrar en contacto directo con las fuentes existentes de cualquier época: [...], con intermediarios mínimos, como testigos casi inmediatos, en «butaca de primera fila»... un lujo (1994: 41).

Para finalizar este acápite, debemos mencionar que en esta investigación hemos seguido las tres reglas prácticas y los cuatro elementos propuestos por Jacinto Rivera de Gonzáles. Pero, ello no quiere decir que no hayamos tomado otras estrategias metodológicas propias de la filosofía.

La fenomenología filosófica

Toda investigación surge siempre de la problematización de una cuestión. Lo mismo pasa con la filosofía y la investigación sobre la promesa. Pero, ¿dónde está la fuente de la problematización? La

respuesta es simple: en la *tradición*, dice Arriagada Kell (2002: p. i.). Por ejemplo, una de ellas fue la pregunta por la esencia de la filosofía. Esta pregunta es tan antigua que la primera formulación se atribuye a los primeros filósofos griegos. "Si nos fijamos en el orden genético de los hechos, vemos que primero han filosofado los hombres, y después, reflexionando han adquirido conciencia de que han hecho filosofía y han tratado de precisar su concepto", dice el historiador de la filosofía G. Fraile (1965: 1). Esto quiere decir, como dijimos más arriba, que lo que actualmente se denomina «filosofía» se inició en la Grecia antigua inaugurando una forma de pensar y "ver" la realidad, tradición que se denominará, la *tradición occidental de la filosofía.* De ahí que, si bien la filosofía tiene una antigüedad de por lo menos 2500 años, la pregunta: ¿Qué es filosofía?, es tan actual para quienes hemos sido inculturados en esta tradición, aunque sea en su versión refleja en América Latina[38], y que nos es presente en nuestro diario vivir; por ello debemos volver a preguntarnos en pleno siglo XXI. Quizá las generaciones futuras seguirán haciéndose la misma pregunta, pero el contexto de la pregunta será diferente, como lo es el nuestro con relación a la de los primeros filósofos griegos.

De este modo, se desprende que para responder adecuadamente a una pregunta filosófica, debemos considerar el *contexto* en el que se formula la pregunta, porque la respuesta que pudiera darse adquiere un sentido diferente en otro contexto. La historia de la filosofía es un ejemplo de ello. Al respecto, Fraile (1966: 26 - 39) dice:

> Los antiguos planteaban la pregunta: ¿qué es filosofía?, entendiendo por ella, sin más, el problema de la ciencia […]. Así perduró largos siglos el concepto de «Filosofía»

38 Los problemas fundamentales se originaron y se fueron debartidos en Europa. Después de la conquista y la etapa colonial, en América Latina, se discutió algunos de estos problemas, pero, ya no en su originalidad sino como reflejo de lo que sucedía en Europa. Por ello, sostenemos que la filosofía en América fue un reflejo de la filosofía occidental hasta que se formularon una *pregunta extraña*: ¿existe una filosofía original y auténtica en Latinoamérica? Esta pregunta dio origen a una filosofía latinoamericana propiamente dicha.

como idéntico al de «Ciencia», con la única diferencia de que en el cristianismo a esa ciencia puramente natural y racional se superpone la Teología, en cuya constitución entra un elemento sobrenatural, que es la revelación y la fe […]. [Posteriormente se produjo] la disociación de ramas de la ciencia que hasta entonces habían constituido un todo unitario, las cuales se desdoblan en dos aspectos distintos: uno racional o «filosófico», y otro experimental o «científico» […]. De esta manera, desde hace dos siglos, las «Ciencias» y la «Filosofía» aparecen cada vez más distanciadas, como si fuesen dos órdenes completamente distintos del saber, en contra de la tradición y, lo que es peor, en contra de la realidad […]. Sin embargo, esta contraposición tiene otro fundamento aparente, basado en la distinción de un doble orden de realidades: las pertenecientes al mundo físico, que están dentro del alcance directo de nuestros medios cognoscitivos, y las trascendentes, que quedan fuera de nuestra percepción inmediata de nuestros sentidos y de nuestra razón […]. [A ello se debe sumar el hecho de que] los positivistas pusieron de moda el contraponer […] la certeza, la exactitud, la claridad y la necesidad de las «Ciencias», a la incertidumbre, la vaguedad, la oscuridad, la ambigüedad y la problematicidad de la «Filosofía», o peor aún de la «Metafísica» […]. Otros autores tratan de justificar la contraposición entre «Ciencias» y «Filosofía», atribuyendo a las primeras un carácter de particularidad, en cuanto que se ocupa del estudio de las realidades concretas. Pero, además de ese tipo de conocimiento, habría también una especie de supervisión cósmica, universal, de carácter general, la cual sería la «Filosofía» […]. Otros autores presentan a la «Filosofía» como ciencia de las «ultimidades», contraponiéndola a las «Ciencias», las cuales se limitarían a tratar de las causas próximas e inmediatas de las cosas […]. Otros autores distinguen la «Filosofía» de las «Ciencias», presentando a la primera como un saber absoluto o como la ciencia del Absoluto.

Por su parte, Johansson (2005: 70 y ss.) nos presenta la siguiente imagen de la concepción de la filosofía según los contextos:

> Desde tiempos helénicos en que fue acuñado, el término "filosofía" ha visto cambiar sus acepciones y los límites de su campo semántico. De Cicerón y Diógenes Laercio, hasta Pitágoras, el filósofo era quien se ocupaba de conocer las cosas divinas y humanas así como el origen y las causas de todo cuanto existe. Para Sócrates, el filósofo era el amigo de la sabiduría, en el sentido moral de la palabra. Si Platón distingue claramente la filosofía de la ciencia, Aristóteles, en cambio, aplica el concepto a todo el saber racional […]. La filosofía siendo en este contexto un sistema específico de ritos o una enseñanza misteriosa sólo para iniciados. Encontramos todavía en Los Diálogos de Platón consideraciones filosóficas que atañen a creencias religiosas. Habrá que esperar hasta finales del siglo XVIII para que se establezca una clara distinción entre filosofía y ciencias de la naturaleza. Hoy en día el sentido de la filosofía tiende hacia una síntesis totalizadora que busca una concepción global del universo o de la universalidad de las cosas.

Todo esto quiere decir que las diferentes respuestas que se ha dado a la pregunta formulada según los distintos contextos, a lo largo de la historia de la filosofía, constituyen, pues, la *tradición* en la filosofía.

Ahora bien, el tema del *contexto* está íntimamente asociado con un concepto que la ciencia física utiliza con frecuencia para explicar los hechos o acaecimientos, esto es la categoría *espacio – tiempo*, puesto que la pregunta por la filosofía como pregunta es un hecho o un acaecimiento, como, también, es otro hecho o acaecimiento el individuo humano que pregunta, pues vive en un espacio y tiempo. A este respecto, el físico Eddington (1945: 66 y ss.), a mediados del siglo pasado, nos proponía una imagen que permitiese entender los hechos o acaecimientos, representada en la gráfica que sigue:

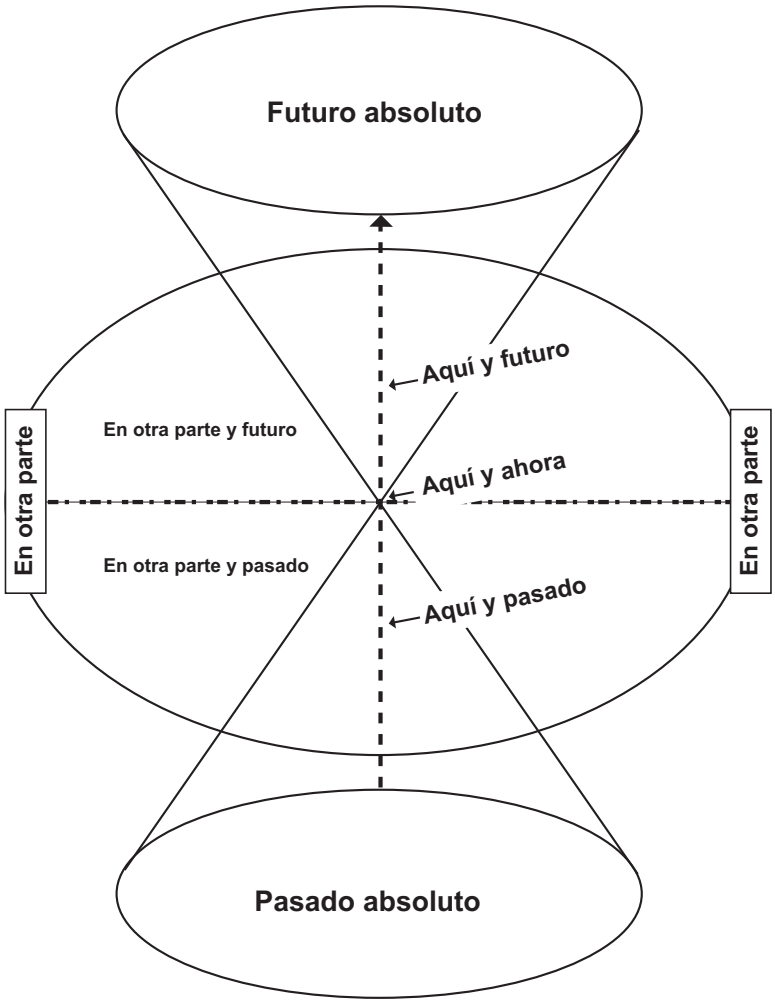

Ilustración No. 2. El contexto como aquí y ahora
(Adaptado de Eddington, 1945: 66 y ss.).

El gráfico muestra, a partir de la representación de la dirección del tiempo por la línea vertical segmentada que va de abajo hacia arriba, desde el pasado absoluto hacia el futuro absoluto, ambos incognoscibles,

la ubicación del *aquí y ahora* en la intersección entre esta línea del tiempo con la representación del espacio en otra línea horizontal segmentada que va de derecha a izquierda o viceversa. A partir del *aquí y ahora*, como un punto de referencia, se tiene otros puntos como el *aquí y futuro*, el *aquí y pasado*, *en otra parte y futuro y en otra parte y pasado*.

De todos estos puntos el que tiene importancia es el *aquí y ahora*, porque nos es tan inmediato y presente del que tenemos experiencia vivencial y sobre el cual elaboramos abstracciones funcionales para nuestro diario vivir. "Los demás acontecimientos están situados a distancias más o menos remotas de *aquí y ahora* y, desde luego, se hace evidente para mí que esta lejanía no sólo es de distinto grado sino también de naturaleza diferente", dice Eddington (1945: 66; *cursiva está en el original*). Con esta expresión quiere decirnos que las abstracciones resultantes de puntos que no sean el *aquí y ahora* no tienen la solidez como para proporcionarnos certezas, aunque muy importantes para comprender la *tradición* y el *contexto*.

Si esta afirmación es cierta, el *aquí y ahora* constituye, pues, el presente «en marcha», en la expresión del filósofo español G. Bueno (1995: 30).

> El presente está siempre inmerso en una época, y una época es, generalmente, una sucesión de presentes. Pero es más fácil ponernos de acuerdo (aún a título de mera convención) en la delimitación del radio que haya que atribuir al presente, que en la delimitación del radio de una época. Al presente podría dársele el radio (tomando como centro nuestra generación) de un siglo, pues más o menos ocupan un siglo los hombres vivos que influyen sobre mi generación y aquello en los que mi generación influye, así como recíprocamente (los hombres que influyen en mi generación, sin que ésta pueda influir en aquellos, pertenecen al *pasado*; los hombres sobre los cuales mi generación puede influir sin que ellos puedan influir sobre nosotros, pertenecen al *futuro*).

Esto quiere decir que toda problematización en filosofía debe considerar, por lo menos, dos dimensiones involucradas para una correcta comprensión del problema: la *tradición* y el *contexto*.

Ahora bien, sobre el contexto surge la siguiente pregunta: ¿Cuál es nuestro presente, nuestra época, nuestro *aquí* y *ahora*, como latinoamericanos? Es decir, ¿en qué contexto debemos problematizar las cuestiones filosóficas? Esta pregunta, en el fondo, pregunta, también, sobre la autenticidad y legitimidad de la filosofía latinoamericana.

Montiel (2006: p. i.), en un artículo que circula en internet, dice: "En sorprendente (y sospechosa) coincidencia, Hegel y el Che Guevara predicen que el destino de la humanidad depende de las luchas entre el Norte y el Sur [de América]. Y con eso han dicho todo". Si esto es así, al margen de otras luchas como las políticas, ideológicas, económicas, sociales, culturales, etc., ¿la filosofía también depende de la lucha entre el norte y el sur [de América]? ¿Estas luchas definen la tradición en Latinoamérica? La tesis de Montiel (2006: p. i.) apunta a que ello es así, pues, en medio de una sociedad dependiente y colonial ha sido imposible crear una filosofía auténtica (también, cfr. Mariátegui, 1925: p. i.). Además, cree que las luchas o confrontaciones se dan entre:

imitación / creación;
recepción / crítica;
aculturación / identidad; y
conformismo / subversión creadora.

En esta lucha, la victoria sistemática de los segundos sobre los primeros configuraría una filosofía auténticamente latinoamericana que se nutra de los valores de la civilización latinoamericana capaz de crear sus propias problemáticas[39].

39 En este último punto, está, pues, la idea de "contexto" que desarrollamos más arriba.

Esto quiere decir que nuestro contexto actual es un contexto en el que estamos inmersos en una confrontación[40]. Pero, ¿quiénes son los sujetos de esta confrontación? Antes de responder a esta pregunta volvamos al tema de la tradición.

Arriagada-Kehl (2002: p. i.) conceptualiza a la tradición de un modo genérico como el traspaso de algo a algo, en este caso sería el traspasar de la tradición filosófica universal a la interpretación de nuestra realidad específica, idea que no difiere gran cosa de la definición dada por la Real Academia Española[41]. Pero, lo más importante es la idea de que el desarrollo de una tradición se debe a *quiebres* en la misma trayectoria de la tradición provocados, en parte, por el contexto en el que se aplica. Así, por ejemplo:

> De la mentalidad práctica anglosajona, nace el utilitarismo, el pragmatismo y, en cierta medida, el giro lingüístico. En ellos nunca tuvo cabida el idealismo como regla general. Fue necesaria la idiosincrasia del pueblo alemán, para que surgiera este idealismo. Tener esa capacidad de abstracción, saltar de

40 Al respecto, C. Beorlegui (2003: 16-21) piensa que en el planteamiento de este problema se puede encontrar cuatro momentos:

1) el planteamiento de la independencia cultural que significa la construcción de una filosofía auténticamente nacional o latinoamericana después de la independencia militar y política de España, en el contexto de los procesos independentistas y emancipatorios de la corona de España, a inicios del s. XIX;

2) la recuperación de los valores humanistas y antipragmatistas de la cultura hispana en Latinoamérica frente a los afanes imperialistas de Estados Unidos, en el contexto de la guerra entre España y Estados Unidos en 1898;

3) la famosa polémica Salazar Bondy – Zea, sobre la identidad de la filosofía latinoamericana, en los años ´40's del siglo pasado; y,

4) la filosofía de la liberación, como una auténtica filosofía que reflexiona no a partir del yo, como lo hacía la filosofía tradicional, sino del otro, en este caso, del latinoamericano oprimido, marginado, dominado y explotado por la modernidad europea y anglosajona (el yo), en el momento actual.

41 Según el Diccionario de la Real Academia Española, "tradición. (Del lat. *traditĭo, -ōnis*). 1. f. Transmisión de noticias, composiciones literarias, doctrinas, ritos, costumbres, etc., hecha de generación en generación. 2. f. Noticia de un hecho antiguo transmitida de este modo. 3. f. Doctrina, costumbre, etc., conservada en un pueblo por transmisión de padres a hijos. [...]".

> lo abstracto a lo abstracto, sin necesidad de referentes reales; categorías a *priori* absolutas [...]. Que no se me entienda mal, todas las escuelas filosóficas han ido fortificando el pensamiento en una especie de posta, en que a veces se cumplieron periplos. La filosofía de la comunicación, por ejemplo, da un paso respecto al idealismo, se aduce que ellos han terminado con un ciclo del solipsismo idealista, abriéndose la reflexión hacia la integración y formación con y desde el Otro (Arriagada-Kehl, 2002: p. i.).

Esta cita de Arriagada-Kehl permite determinar que los sujetos de esta confrontación, en la tradición filosófica latinoamericana, son los filósofos, intelectuales o pensadores que se alinean en:

a) Los que perpetúan y legitiman la tradición occidental refleja, filosofía que se cree universal y única, al margen del espacio – tiempo. Por supuesto, en esta línea existe, también, una tradición de la filosofía occidental en América. Y

b) Los que intentan construir una filosofía auténticamente latinoamericana a partir de las premisas de la ontología fundamental ancestral del Abya Yala. Esta tradición está por construirse, a partir de un discurso contestatario al vigente. La «promesa de Warisata» está en esta línea.

Innegablemente somos herederos involuntarios de la tradición filosófica que se inicia con los griegos y los judío-cristianos y que se extendió por Europa y el mundo bajo la idea central de la universalidad de su filosofía, como toda filosofía de conquista. Por supuesto, llegó a América con tal violencia que intentó destruir la tradición que había en este continente. Sin embargo, no obstante la violación física y cultural de América, como ha sido el proceso de la colonización española y portuguesa, la tradición cultural ancestral americana ha subsistido y resistió al invasor durante estos quinientos años, aunque siempre invisible. Por ello, en sus hijos,

que somos nosotros, producto de esta violación, conviven y luchan estas dos tradiciones que tienen raíces distintas. Ahí está una de las explicaciones de la ausencia de la identidad latinoamericana.

Por lo tanto, la confrontación que se libra en el pensamiento y la mentalidad latinoamericana es entre una tradición filosófica occidental implantada con violencia, por ello mismo percibida como ajena, pero, al mismo tiempo, como lo moderno y deseable para nuestras vidas; y la tradición del pensamiento ancestral que, si bien sentimos como nuestro, sin embargo, nos enseñaron a avergonzarnos de ella por considerarla primitiva. Ésta es otra de las explicaciones por qué no existe autenticidad y originalidad en la filosofía latinoamericana[42], sino una reproducción o reflejo, como el de un espejo, de la filosofía europea.

Por ello, podemos afirmar, por el momento, que la ubicación de la filosofía latinoamericana en el concierto mundial no depende del quiebre de la tradición de la filosofía occidental ni de su espejo en la filosofía latinoamericana. Entonces, ¿qué hacer?

Nuestra opinión es que debemos concentrar nuestro estudio en el momento crucial en que estas dos tradiciones -la occidental en su versión refleja en Latinoamérica y la ancestral andina- dialogaron por primera vez como pares, en calidad de iguales, para crear una nueva. Y ese momento se dio, aunque fugaz, casi 500 años después, en la década de los 30's en Bolivia, y forjó un nuevo pensamiento dando lugar al surgimiento de una nueva «promesa» que tratará de amplificarse en otros espacios de la cultura boliviana, en primer lugar, y en Latinoamérica y el mundo, posteriormente. A este momento es al que denominamos como

42 Existen interesantes posiciones sobre el tema de la originalidad y autenticidad de la filosofía latinoamericana propuesta por filósofos latinoamericanos. Por ejemplo, Guadarrama (2004: 173) piensa que "una filosofía ha sido original y auténtica no cuando ha planteado simplemente ideas nuevas, sino cuando estas se han correspondido con las exigencias históricas de su momento en los diferentes planos, esto es, en el orden sociopolítico, económico, ideológico y científico".

el surgimiento u origen de "la promesa de Warisata". Ello significa que la problematización debe partir de este momento fundacional como la génesis de una nueva tradición de la filosofía boliviana con la pretensión de amplificarse en el concierto internacional

El punto de vista que se expone en esta investigación, probablemente, coincida en algunos aspectos con el movimiento filosófico liderado por Raúl Fornet-Betancourt, que en la década de los noventa postuló lo que él denominó como la «filosofía intercultural», cuyos enunciados pueden considerarse como una interpelación desde América a la filosofía monocultural y universalizante de occidente, y en ese sentido son semejantes a los nuestros. En 1998, en el marco de un encuentro llamado "«corredor de ideas» celebrado en Maldonado, Uruguay, entre el 4 al 6 de junio del referido año, presentó sus 10 tesis sobre la interculturalidad, las que brevemente resumidas son las siguientes:

> 1º. La «filosofía intercultural» es un programa de trabajo para transformar el modo de hacer filosofía rompiendo barreras estructurales creadas por la tradición de la filosofía monocultural o tradicional, es decir, reconociendo la pluralidad de las filosofías y sus matrices culturales.
>
> 2º. La «filosofía intercultural» defiende como una riqueza la diversidad cultural y el derecho de los pueblos a tener y a cultivar sus culturas propias.
>
> 3º. Es una interpelación a la «filosofía de la historia» del neoliberalismo, que es la continuación de la filosofía tradicional, expresada en la globalización, cuestionando su legitimidad ética y cultural. La pregunta central es: ¿con qué derecho se globaliza?
>
> 4º. Se propone reorganizar el orden mundial porque insiste en la comunicación justa entre las culturas como visiones del mundo para que puedan convertirse en mundos reales.

5º. Lo anterior supone descentrar el curso actual de la historia de la humanidad liberando a la historia humana y a la historia del dictado directivo del modelo civilizatorio que impone la globalización, para que la humanidad pueda hacer posible varios futuros como efecto de la diversidad cultural.

6º. Las culturas no son bloques homogéneos de rígida coherencia, al contrario son ambivalentes (se mueven entre la «civilización» y la «barbarie»), por lo que es necesario una continua labor hermenéutica.

7º. Es una opción ética, porque denuncia la globalización neoliberal como una cruzada que se lleva a nombre del mercado para establecer mundialmente el reino del mercado; por ello frente a la intolerancia totalitaria de la globalización responde con una ética del respeto, de la tolerancia y de la solidaridad.

8º. Plantea la necesidad de pluralizar los lugares de nacimiento de la filosofía, sus comienzos, diversificar sus métodos y formas de articulación; además, la necesidad de ampliar las tradiciones y fuentes para determinar la aceptación o no de autores y obras.

9º. Reconoce el intercambio cultural entre culturas, aún en cada cultura propia hay huella del "comercio" cultural con el otro.

10º. El mundo iberoamericano es donde se puede constatar la presencia constituyente de tantas y tan variadas matrices culturales, por lo que se puede afirmar que son muy escasos los «universos culturales» (cfr. Fornet-Betancourt, 1998a: p. i.; 1998b: p. i.).

Si bien existen algunas coincidencias con estos planteamientos, nuestra idea es que a partir de la «promesa de Warisata» se debe y puede crearse un nuevo orden mundial, tema que esta investigación aborda en los siguientes capítulos.

Ahora bien, conceptualizado lo que es la «tradición» y el «contexto» para comprender la problematización en filosofía, ¿de qué modo se expresó la tradición y el contexto en la problematización de la «promesa de Warisata»? Esta pregunta nos remite a otras como ser: ¿la «promesa de Warisata» fue tan original que no tuvo ningún antecedente o se imbricó con otras tradiciones? Si se dio el primer caso, ¿cómo fue posible ello? Y si fue el segundo, ¿cuáles fueron las que contribuyeron a la génesis de la «promesa de Warisata»?

La búsqueda de las respuestas o explicaciones plausibles nos remite a la teorización en filosofía.

La teorización versus sentido común en filosofía

Este apartado empieza con una idea que circula en internet escrita por el filósofo nicaragüense Karlos Navarro (2005: p. i.), respecto al pensamiento y filosofía latinoamericana; porque, de algún modo, permite dar explicaciones o respuestas plausibles a las preguntas planteadas en el punto anterior.

La idea del filósofo Navarro es que en la explicación del destino y el posterior desarrollo del pensamiento y la filosofía latinoamericana, en este caso, también, de la boliviana, se encuentran dos hitos, ellos son:

a) la denominada "disputa de Valladolid", acaecida en 1550, precisamente en la ciudad de Valladolid, cuyos protagonistas fueron Bartolomé de las Casas y Juan Ginés de Sepúlveda. Esta disputa giró en torno al problema que indagaba sobre la esencia del «ser americano», del indio americano, por la negativa de los conquistadores españoles a reconocer el estatuto antropológico del indígena americano[43].

43 Sobre este tema existe un estudio realizado por Alfonso Maestre Sánchez (2004: 91 – 134), con el título de *"Todas las gentes del mundo son hombres", el gran debate entre Fray Bartolomé de las Casas (1474 – 1566) y Juan Ginés de Sepúlveda (1490 – 1573).*

b) La polémica "Salazar Bondy – Zea", en torno a la autenticidad, originalidad y posibilidad de una filosofía americana, pero ya cuatro siglos más tarde.

Lo notable de este señalamiento que hace Navarro es que tiene la virtud de develar las circunstancias que rodearon a los filósofos de la época para configurar un modo de pensar sobre los problemas que les eran más próximos, tal el caso sobre la esencia del hombre americano o la *condición humana* del indio, en 1550; y luego, siglos más tarde, en pleno siglo XX, el estatuto epistemológico del pensamiento y la filosofía latinoamericana o el derecho al uso del *logos*, del verbo y de la palabra.

Sobre estos dos hitos, a manera de hipótesis, deseamos proponer una explicación tomando las premisas de Leopoldo Zea. En el libro *Filosofar a la altura del hombre*, Zea (1993; 21) dice que la esencia del filosofar radica en el principio dual del *logos*[44]: la razón y la palabra. La razón, en cuanto soporte o plataforma que permite comprender el mundo, como una facultad humana, teje una cadena o un encadenamiento de ideas que dan sentido a las ideas formadas sobre el mundo. A eso llamamos comprender. Pero, la comprensión no es total ni completa si estas ideas encadenadas no son comunicadas a nuestros semejantes. La comprensión veraz llega en tanto el sujeto se enfrenta a otro ser para poner en común lo que se ha comprendido en un proceso de comunicación, donde lo que se le comunica –se pone en común– al otro es nuestra comprensión de las cosas. Sin embargo, para que se dé esta comunicación el otro debe comprender nuestra comprensión a través de lo que decimos en palabras. De este modo se hace visible la palabra, el *discurso*[45].

44 El Diccionario de la Real Academia Española define: Logos. (Del gr. λόγος). 1. m. Fil. Discurso que da razón de las cosas. 2. m. Razón, principio racional del universo3. m. En la teología cristiana, Verbo o Hijo de Dios.

45 Este punto es importante, pues, al descubrir al otro se toma dos caminos: a) se lo ignora hasta invisibilizarlo, como lo hizo la cultura occidental o europea, o, b) se lo incorpora como algo complementario inseparable, como dos caras de una misma moneda, como lo hizo la cultura ancestral andina y otras culturas de esta parte del mundo.

Si todo el razonamiento anterior es cierto, éste nos proporciona el armazón teórico para explicar los hitos señalados por Navarro sobre el destino y desarrollo del pensamiento y filosofía latinoamericana.

Así, la disputa de Valladolid debatió en el contexto de la tradición de la filosofía griega y medieval, principalmente aristotélico – tomista. El fondo metodológico constituyó la lógica dicotómica de Aristóteles[46] (cfr. Aristóteles, 1988: 94 y ss.) y de ésta derivó la concepción sobre el hombre y el indígena americano. Sobre todo, influyó el concepto de «esclavos por naturaleza» (Aristóteles, 1963: 6 y ss.). Recuérdese, por ejemplo, que la cultura griega oponía entre "griegos y bárbaros", y la judeo cristiana entre "judíos y gentiles". A los primeros, tanto en la concepción griega como judeo cristiana, se los consideraban como los verdaderos humanos por el hecho de poseer el *logos*, el *nus*, o ser el *pueblo escogido* -elegido- por Dios, cuyo destino era atribuido a la voluntad de los dioses, por lo tanto, destinados a mandar a los segundos. Con estas ideas predominantes en esa época llegaron Cristóbal Colón y los europeos a América, en el que los americanos eran considerados inferiores y puesto en entredicho su plena humanidad. Este problema, el estatuto antropológico del indígena americano que se constituirá en la «problemática del indio», fue el centro de la discusión y debate de los europeos cuya solución encararon con los paradigmas de entonces,

46 Miguel Candel Sanmartín, el traductor, comentarista e introductor del libro *Tratados de lógica* de Aristóteles (1988: v. I, 82), dice:

> El contexto real […] es la existencia, en la Atenas clásica, de un hábito social consistente en la celebración de debates públicos, bajo la presumible vigilancia de un árbitro, en que dos «discutidores» (*dialektikoí*), profesionales o aficionados, con fines instructivos o de mero entretenimiento, proceden a asumir, respectivamente, los papeles de sostenedor e impugnador de un juicio previamente establecido (*prokeímenon*). El impugnador se esforzará, mediante preguntas lo más capciosas posible, en probar, *a partir de las propias respuestas del adversario*, la afirmación de lo que el juicio previamente establecido negara (*kataskeuázein*): «establecer») o la negación de lo que afirmara (*anaskeuázein* o *anaireîn*: «refutar» o «eliminar»). El sostenedor, por su parte, responderá lo más cautamente posible a fin de no conceder nada de lo que pudiera desprenderse lo contradictorio de lo que sostiene.

He ahí el origen de la lógica tal como se desarrolló hasta nuestros días.

el que procedía, básicamente, de la razón occidental y la filosofía tomista dominante.

De este modo, podemos afirmar que este primer momento constituyó el momento colonial del desarrollo del pensamiento y filosofía latinoamericana, pues, los problemas –o el problema principal– fueron encarados por los europeos con conceptos elaborados por ellos que pensaron por los americanos, puesto que aún se dudaba, de estos últimos, si tenían la capacidad para hacerlo. Fue la negación del *ser americano*, en primer término, y luego, como consecuencia de lo anterior del *logos*, la *razón*, la *palabra* del hombre americano.

La polémica "Salazar Bondy – Zea", cuatro siglos después, a partir del planteamiento de Mariátegui en 1925 con su famosa pregunta: ¿Existe un pensamiento Hispano-Americano? (1925: p. i.), se desarrolló en otro contexto que podemos denominar como de la disputa por la recuperación del logos y de la "razón americana" y de "su palabra", como un intento de pensar sus problemas y decir a otros sobre los mismos. Pero esta recuperación fue aún tímida, el pensamiento colonial –quizá será mejor decir "neo colonial"– y la razón occidental estaban muy arraigados en la mentalidad latinoamericana, pues algunos de los propios americanos fungían como sus defensores. Fue el momento en que se pensó y reflexionó sobre los problemas del hombre americano pero con ideas ajenas, gestadas en otros contextos o "circunstancias". Aunque existieron otros pensadores que trataron de hacerlo con las propias.

Este debate tuvo adherentes tanto para uno u otro bando pero, en esencia, giró en torno a la disputa sobre si el *logos* o la *razón americana*, *la palabra americana* valía tanto como la *razón europea o palabra europea*. Paralelamente, o quizá antes de esta polémica Salazar Bondy – Zea, fue gestándose un movimiento filosófico que podemos denominar como de "rebeldía o contestatario", en el que se trataba, también, de recuperar la

palabra latinoamericana el *logos* y la *razón latinoamericana* interpelando al colonialismo o neocolonialismo que impuso la cultura "occidental". Por lo tanto, a los hitos señalados por Navarro podemos añadir este tercer momento, denominado genéricamente como "filosofía de la liberación".

En este movimiento filosófico, sospechamos, por lo menos se visualizó tres corrientes y en cada una de ellas habría, a su vez, otras sub corrientes de pensamiento, tema que no será estudiado por nosotros, puesto que desviaría de nuestro propósito inicial. Por ello, sólo esbozamos brevemente estas corrientes de pensamiento:

1. De origen cristiano católico, la más difundida y mejor estructurada, a partir de la teología de la liberación. En este sentido, sus inicios pueden remontarse a Fray Bartolomé de las Casas hasta una formulación sistemática en el siglo XX (cfr. Díaz-Polanco, 1980: 275-295).

2. De origen marxista, que influyó principalmente en movimientos sindicales y políticos. La revolución soviética del año 1917 fue un referente importantísimo para el planteamiento de una liberación social y política del imperialismo.

3. De origen indígena ancestral. Las rebeliones indígenas ya se plantearon la liberación social, económica y política de los indios que irá cristalizándose en un discurso (cfr. Santamaría, 2007: 233-256).

Como podrá advertirse, la filosofía de la liberación tiene raíces aún inexploradas. La caracterización que sigue es de un período muy reciente, por tanto, arbitrario, pero necesario para comprender la «promesa de Warisata» que será el momento maduro de la filosofía de la liberación. Empieza con la descripción del ambiente intelectual que se vivía en Latinoamérica, en ese entonces[47].

47 Una lectura muy ilustrativa sobre este tema, y que es una referencia obligada, es el libro del filósofo boliviano Manfredo Kempff Mercado, titulado "Historia de la filosofía en Latino-América".

El pensador boliviano Guillermo Francovich (1973: p. i.) en una conferencia dada en Sao Paulo, Brasil, en 1944, planteaba estas ideas. Decía que:

> El hombre latino-americano comprende que debido a las deficiencias de su propio saber no se conoce a sí mismo ni conoce las cosas que son suyas. Necesitamos aún que venga el sabio francés o anglosajón a darnos ese conocimiento. Para informarnos acerca de nuestra historia y nuestra prehistoria tenemos que buscar documentos y técnica en el British Museum o en algún instituto alemán. Para comprender a nuestros indios, debemos pedir luces a los etnólogos y antropólogos de las viejas universidades occidentales. Para actuar sobre nuestro ambiente buscamos el auxilio de técnicos que han adquirido su capacidad práctica en las enseñanzas de dichas universidades.

A este optimismo inicial por lo europeo, vendría luego el desencanto, que será expresado por Francovich (1973: p. i.) del siguiente modo.

> Por otra parte, el latino-americano se da ya cuenta de que el saber europeo es un saber de perspectiva ajena. Para el europeo, por lo menos hasta hace poco tiempo, la América no era sino una especie de misteriosa "Última Thulé" y sus pobladores hombres de color más o menos pintorescos. Como consecuencia, sus juicios sobre nosotros eran grandemente subjetivos y por lo tanto falsos. Y como recibíamos todas las ideas europeas, aceptábamos también las que se referían a nosotros, incluyendo tanto las que tenían origen en desdeñosos sentimientos como las que eran formuladas con el propósito de halagarnos.

De este desencanto urge la necesidad de tomar la palabra según las raíces culturales propias y expresar la «razón latinoamericana». Al respecto, Francovich (1973: p. i.) se expresa de este modo.

> Los latino-americanos sienten que necesitan conocerse a sí mismos por sí mismos y no a través de los extranjeros, para

> de ese modo tener el pleno señorío de su propia conciencia y de su propio ser.

¿Cómo tendría que ser este saber endógeno? Nuestro filósofo lo caracteriza de este modo.

> Este saber no producirá, como piensan algunos spenglerianos[48], una lógica, una ciencia y una filosofía completamente diferente de las hasta ahora conocidas, sino una visión límpida de las cosas de América y del mundo y que por lo mismo contribuirá a que muchos prejuicios europeos que circulan como verdades por el mundo, sean denunciados, con lo cual el pensamiento de la humanidad alcanzará una clara objetividad, una purificación de sus contenidos que lo hará más universal y más comprensivo que antes [...]. (Francovich, 1973: p. i.).

Ahora bien, ¿cuáles son los rasgos esenciales de la filosofía de la liberación en su período maduro?

Según Liendo (2003: p. i.), en la filosofía de la liberación latinoamericana, se puede distinguir dos aspectos:

1. Un desafío al canon establecido respecto a la función del filósofo y de la praxis filosófica, pues considera que el saber es un saber de compromiso con la situación real de los países latinoamericanos. En ese sentido existe una marcada influencia de la escuela filosófica de Frankfurt[49].

48 Se refiere a los seguidores de Oswaldo Spengler que escribió el libro famoso "La decadencia de Occidente", cuya referencia bibliográfica va en la sección de Bibliografía. Este filósofo europeo es importante porque creó una expectativa en Latinoamérica en el sentido de que a la desaparición de la cultura occidental le sustituirá otra que se estaría gestando en Latinoamérica.

49 Debemos mencionar a Theodor Adorno, Max Horckheimer, Jürgen Habermas y otros que influyeron en la idea del compromiso del filósofo con relación a su papel con la sociedad.

2. La propuesta de desmontaje y denuncia de las justificaciones filosóficas elaboradas solamente desde la modernidad - occidental. En este sentido se retoma la preocupación y las reflexiones de los primeros filósofos latinoamericanos que propugnaban demostrar la posibilidad y la autenticidad de la filosofía en Latinoamérica, como ya indicamos en las páginas precedentes.

Este último aspecto, volvemos a insistir, constituye no sólo la recuperación del discurso negado por la filosofía occidental al hombre latinoamericano, sino la interpelación al discurso colonial y colonizante de la filosofía europea. En este sentido es una "crítica al *logos* y la razón occidental" con instrumentos de la propia razón occidental. De este modo, el discurso de la filosofía de la liberación, en algunos de sus representantes, tomará un cariz y tono antiimperialista. No en vano, en el análisis de Liendo (2003: p. i.), los antecedentes de la formulación de la filosofía de la liberación se encuentran temas relacionados con la economía y los pensadores latinoamericanos sean economistas de prestigio. Así tenemos, por ejemplo, las críticas a la teoría del desarrollismo con dos vertientes: la primera, el "foquismo" en la versión de Teotonio Dos Santos y André Gunder Frank; y la otra vertiente denominada "populismo" representada por Francisco Weffort, Rodolfo Puiggrós, Fernando Henrique Cardozo, y Enzo Faletto.

Ya en el plano estrictamente filosófico, Liendo (2003: p. i.), siguiendo la esquematización del filósofo argentino Horacio Cerutti Gulberg, encuentra que la filosofía de la liberación tendría, a su vez, dos vertientes: el populismo y el criticismo, y este último dividido en subsectores como: la ambigüedad concreta (problematizadora) y la ambigüedad abstracta (historicista). Por supuesto, estas vertientes y subsectores tendrían sus representantes y sus argumentos, a quienes, en esta ocasión no los consideraremos porque significaría desviarnos de nuestro propósito inicial.

Sin embargo, es necesario mencionar, por sus aportes valiosos al desarrollo de la filosofía de la liberación, al filósofo argentino Enrique

Dussel. En la interpretación de Liendo (2003: p. i.), los temas de reflexión de Dussel serían una propuesta de superación de la dialéctica filosófica, en general, y hegeliana, en particular, que encuentra su máxima expresión en la modernidad incorporando otras racionalidades que no son propiamente occidentales, por ejemplo, la hebrea. Con ello se posibilitaría la apertura para la liberación de diversas formas de opresión que implicó la razón occidental. Un estudio más profundo y sistemático, identificando los orígenes de su pensamiento, así como las influencias que ha ejercido y ejerce el pensamiento dusseliano, es una tarea aún pendiente.

Lo dicho hasta aquí permite sostener que la «promesa de Warisata» recibió la influencia del pensamiento filosófico occidental, por lo menos, en su versión refleja. Sin embargo, no fue la única. También recibió la contribución del pensamiento ancestral americano. Estos últimos temas serán desarrollados en los capítulos siguientes. Mientras tanto, como producto de estas reflexiones, presentamos las siguientes proposiciones hipotéticas auxiliares iniciales.

Proposiciones hipotéticas auxiliares iniciales para entender la «promesa de Warisata» como objeto de la pedagogía politológica

La «promesa de Warisata» se gestó en Bolivia en la primera mitad del siglo XX. El ambiente intelectual de la época fue pintado por el pensador boliviano Guillermo Francovich (1956: 9), en los siguientes términos:

> El siglo XX se inicia con el triunfo del partido liberal, que subió al poder en 1899, después de una guerra civil comenzada a fines del año anterior. El gobierno liberal no significó solamente el predominio de las ideas liberales sino también el apogeo de las ideas positivistas, modernistas y naturalistas, cuyos exponentes se unieron al liberalismo en el movimiento renovador que se produjo en el pensamiento y en la vida del país a principios del siglo XX.

Con el correr de los años, los mismos intelectuales liberales criticaron la idea del progreso inevitable del país, pregonada por el liberalismo, constituyéndose en los primeros pensadores que mostraron su desencanto por la modernidad europea (Francovich, 1956: 42). Frente a ello, emergió el pensamiento crítico de la mano del marxismo[50], aún como espejo de lo que sucedía en Europa, tan enraizado en los movimientos obreros y sindicales, cuya máxima expresión se dará en la llamada "*Tesis de Pulacayo*", del Primer Congreso Extraordinario de la Federación Sindical de Trabajadores Mineros de Bolivia en 1946[51].

Las ideas expresadas en la Tesis mencionada fueron críticas y contestatarias al sistema vigente, aunque en lo político y cultural no eran las ideas dominantes. A ello se sumaron algunos intelectuales que compartían ideas marxistas desde los más radicales hasta los moderados. Entre ellos se encontraba el profesor Elizardo Pérez al que se sumará el indígena de la región de Warisata, Avelino Siñani, para crear una escuela *sui generis* denominada «escuela ayllu de Warisata». Con el correr del

50 Francovich (1987: 237 - 241) dice que la doctrina marxista fue utilizada para interpretar la realidad boliviana a partir de 1920, siendo sus representantes Gustavo A. Navarro, adoptando el pseudónimo de Tristán Maroff, y José Antonio Arze. Los temas centrales, en este período fueron: el problema indígena, la caracterización del tipo económico que corresponde a Bolivia, el internacionalismo, y el esquema de la historia de Bolivia.

51 Las ideas centrales pueden ser resumidas en:
a) La caracterización del país como capitalista y atrasado, por ello un eslabón en la cadena del capitalismo internacional. Lo anterior implicaba que la contradicción fundamental era burguesía – proletariado.
b) El proletariado era la clase social revolucionaria por excelencia y es la que cambiará al país, de capitalista en socialista.
c) Lo de "atrasado" tenía que ver con el hecho de que coexisten formas económicas pre capitalistas, sostenidas por el yugo imperialista, y que por ello el país se mueve bajo presión imperialista.
d) El poder económico y político lo detentaban los sirvientes del imperialismo identificados como la clase feudal – burgués, en el que el Estado estaba y está al servicio de sus intereses.
e) La única clase que podía hacer frente a esta clase dominante era el proletariado boliviano, que por su extrema juventud [año de 1946] e incomparable vigor, no tener tradiciones de parlamentarismo y colaboracionismo clasista, era uno de los más radicales.
f) La dictadura del proletariado era una estrategia para la transformación del país (Tesis de Pulacayo, 1946: p. i.).

tiempo, en esta escuela se generará la «promesa de Warisata», promesa que tendrá consecuencias importantes en el pensamiento filosófico y político en Bolivia.

El panorama latinoamericano pintado por Kempff Mercado (1958: 31), dicho en sus palabras, mostraba que:

> La historia de la filosofía [en América Latina] es la historia de la Filosofía Europea, llegada unas veces más o menos a tiempo y otras con gran retraso. Hemos pasado por los períodos escolástico, racionalista, positivista, etc., y por los síntomas, parece que ingresamos a uno existencialista.

En este sentido, en el período previo a la Escuela de Warisata, era el positivismo, como doctrina filosófica, el que estaba en auge, principalmente porque fundamentaba la idea del progreso y la industrialización de los países Latinoamericanos. Pero, al mismo tiempo, hacía su incursión el marxismo, como una filosofía y doctrina crítica al orden existente (cfr. Kempff Mercado, 1958: 95 – 169). Posteriormente, aparecerán otras tendencias filosóficas como reflejo de lo que sucedía en Europa.

Todas las consideraciones anteriormente descritas, sobre todo las preguntas formuladas al finalizar el punto que trata la fenomenología filosófica a partir de la problematización según la tradición y el contexto, permiten formular la *primera proposición hipotética auxiliar* para sostener que *una de las raíces de la «promesa de Warisata» fue el pensamiento crítico*[52] *de la tradición occidental en su versión refleja que surgió como*

52 El concepto "crítica" de acuerdo a la RAE (2002), viene "(del lat. *critĭcus,* y este del gr. κριτικός). **1.** adj. Perteneciente o relativo a la **cr**ítica. 2. adj. Perteneciente o relativo a la crisis. 3. adj. Se dice del estado, momento, punto, etc., en que esta se produce. 4. adj. Dicho del tiempo, de un punto, de una ocasión, etc.: Más oportunos, o que deben aprovecharse o atenderse. 5. adj. Fís. Se dice de las condiciones a partir de las cuales se inicia una reacción nuclear en cadena. 6. m. y f. Persona que ejerce la crítica. 7. m. y f. coloq. Persona que habla culto, con afectación. 8. f. *Examen y juicio acerca de alguien o algo y, en particular, el que se*

consecuencia del desencanto del modelo de sociedad y del pensamiento filosófico occidental[53]*, tanto desde corrientes del pensamiento marxista como no - marxista, sumado a esto, la contribución del pensamiento ancestral andino*.

Sin embargo, a su vez, simultáneamente a la Escuela de Warisata, a nivel latinoamericano, se daba la polémica "Salazar Bondy – Zea", en torno a la autenticidad, originalidad y posibilidad de una filosofía americana. A partir de la argumentación del discurso de Zea en su libro "*Filosofar a la altura del hombre*", ya comentado en las páginas anteriores, al hacerse visible el *logos*, la «palabra», el «discurso», podemos sostener que *el latinoamericano toma la «palabra» en el sentido de «logos», e inicia una crítica a la filosofía occidental con los mismos instrumentos desarrollados por la cultura occidental, hecho que verá su desarrollo más cristalizado en la «Filosofía de la Liberación»*. Esta es nuestra *segunda proposición hipotética auxiliar.*

El tomar la palabra, volvemos a insistir, constituye no sólo la recuperación del discurso negado por la cultura y filosofía occidental al hombre y «ser latinoamericano», sino la interpelación al discurso colonial y colonizante de la filosofía europea y una "*crítica a la razón occidental*" con instrumentos de la propia razón occidental.

En esta crítica podemos encontrar los siguientes momentos en el desarrollo del pensamiento filosófico contestatario latinoamericano. El primero constituye el momento colonial, pues los problemas –o el problema principal– fueron encarados por los europeos que pensaron

expresa públicamente sobre un espectáculo, un libro, una obra artística, etc. 9. f. *Conjunto de los juicios públicos sobre una obra, un concierto, un espectáculo, etc*. 10. f. Conjunto de las personas que, con una misma especialización, ejercen la crítica en los medios de difusión. Al estreno de esa comedia no asistió la crítica". En nuestro caso, nos interesa la acepción 8 y 9. [La cursiva es nuestra].

53 Esta afirmación encuentra su sustento en la tesis de W. Benjamin, como explicamos al principio de este capítulo.

por los americanos, puesto que aún se dudaba, de estos últimos, si tenían la capacidad para razonar. Fue la negación del «ser», la «razón» y el «logos» indígena, en primer término, y luego, de la «palabra», el «logos», del «ser latinoamericano». En el orden cronológico, al primer momento se lo conoce como la disputa de Valladolid. El segundo momento sería la polémica "Salazar Bondy – Zea", desarrollada en el contexto que podemos denominar como de la disputa por la recuperación de la «razón americana» y de su «palabra». Es decir, la discusión sobre los problemas latinoamericanos a través de los ojos de la filosofía occidental que se reflejaba como un espejo en Latinoamérica.

Desde la corriente indígena se inyectó de la rebeldía del "oprimido pero no vencido". La conquista y colonización española sometió al indio americano pero no pudo extirpar su pensamiento ancestral, al que denominamos la *amautica andina*, análogo al pensamiento filosófico de occidente. Este pensamiento le nutrió y le dio fuerzas para soportar su condición de esclavo. En la *amautica andina* subyacía en forma latente una promesa, el *pachakuti*, que era la idea del retorno, como actualización, de las condiciones naturales primigenias que hicieron posible la producción y la reproducción de la vida en condiciones óptimas. Estas condiciones, de acuerdo a este pensamiento, tenían que ver con fenómenos astronómicos como era la inclinación del eje de la tierra con respecto al sol, cuya variación se daba en ciclos que duraban miles de años. De ahí que, la idea del retorno o la llegada de "tiempos mejores", del *pachakuti*, hizo que el indio comprendiera que su condición de esclavo y marginado de la sociedad no fuese una derrota sino un momento pasajero si tomamos en cuenta el tiempo astronómico. Esta idea alimentó, a su vez, en sus distintos matices, las sublevaciones y rebeliones indígenas que se produjeron años después del desembarco de Colón, siempre como un proyecto propio, por ello, sufrieron reveses en tantas ocasiones como levantamientos hubieron. Porque, además, el pensamiento andino fue invisibilizado desde la conquista hasta muy entrado el siglo XX.

La formulación de la «promesa de Warisata» tuvo la virtud de hacer visible el «logos andino» para que conversase o dialogase de par a par con el «logos occidental». Y ambos configuraron la «promesa de Warisata» que no fue una simple yuxtaposición de ideas, sino una verdadera simbiosis de ambos pensamientos y que se constituyó, luego, en un puente que se tendió para entender y entenderse entre ambas razones. Sin embargo, este proyecto inicial no concluyó, quedó trunco.

Por lo expuesto, formulamos la *tercera proposición hipotética inicial* que se constituyó en el hilo conductor de esta investigación: *la «promesa de Warisata» se formuló con el aporte del pensamiento occidental en su versión refleja de Europa, cuyos temas se introdujeron a partir de las reflexiones sobre la condición humana del indio y de su logos hasta el diseño e instrumentalización de una nueva sociedad moderna; que se imbricó e implicó con el pensamiento ancestral andino, especialmente con la idea de pachakuti, que era una promesa sobre el retorno o llegada de tiempos mejores para la producción y reproducción de la vida en condiciones óptimas en la tierra. Esta nueva promesa, la «promesa de Warisata» se constituyó en el "habitus" reproductor, como replicador cultural, de la cultura y la mentalidad boliviana en proyección global.*

En el fondo, uno de los objetivos de este trabajo fue, entonces, demostrar de qué modo la promesa de la *tradición andina se insertó o se imbricó con el pensamiento occidental vigente en Bolivia en la primera mitad del siglo pasado*, hecho que significó indagar sobre las raíces teórica-filosóficas de la «promesa de Warisata».

El «habitus» o replicador cultural como concepto central del modelo explicativo para la realización de la promesa

¿Qué es un modelo? Existen muchas definiciones sobre el concepto de modelo[54]. Para los fines de esta investigación, definimos como modelo un «constructo» que se constituye en un armazón teórico con el fin de describir, explicar y predecir un fenómeno o la relación entre los fenómenos. En este sentido, el concepto de «habitus», como modelo o constructo teórico, debe permitirnos responder a las siguientes interrogantes: a) ¿por qué emergió la «promesa de Warisata»? b) ¿cómo fue el proceso de su formación? c) ¿cuáles son las perspectivas de su realización?

Ahora bien, el concepto de «habitus» tiene su historia. Manuel Fernández (2003: 10 y ss.) sostiene que este concepto se remonta a los griegos, al concepto de *hexis* de Aristóteles. A partir de este concepto se habría desarrollado en la escolástica principalmente en Santo Tomás de Aquino. Posteriormente, siguió jugando un rol importante en los teólogos de la Reforma y en filósofos y literatos de la modernidad. Durante el siglo XVIII recibió aún una atención más sistemática por filósofos de la Ilustración como por los empiristas ingleses e idealistas alemanes, entre ellos Hegel, quién postuló que «el hábito es indispensable para la existencia de toda vida intelectual». A partir de esta idea –siguiendo a Fernández–, el «habitus», en la mayoría de los filósofos y pensadores sociales sería como un centro interior estable que proporciona inmunidad frente a las sensaciones externas o que permite actuar y adaptarse con flexibilidad a las situaciones.

54 El diccionario de la RAE (2002: p. i.) define: "(Del it. modello). 1. m. Arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo. 2. m. En las obras de ingenio y en las acciones morales, ejemplar que por su perfección se debe seguir e imitar. 3. m. Representación en pequeño de alguna cosa. 4. m. Esquema teórico, generalmente en forma matemática, de un sistema o de una realidad compleja, como la evolución económica de un país, que se elabora para facilitar su comprensión y el estudio de su comportamiento".

En la actualidad, el concepto de «habitus» ha sido desarrollado por Bourdieu en su libro *La Reproducción* (1981: 75 - 76) sosteniendo que es "un sistema de esquemas de percepción, de pensamiento, de apreciación y de acción (parcial o totalmente idénticos) […]. (Por ejemplo, el estilo de las producciones artísticas de una época o de una clase determinada)". En este sentido, "es el equivalente, en el ámbito de la cultura, a la transmisión del capital genético en el ámbito de la biología: siendo el habitus análogo al capital genético, la inculcación que define la realización de la AP[55] es análoga a la generación en tanto que transmite una información generadora de información análoga" (1981: 73).

En el concepto de «habitus» puede distinguirse dos aspectos: a) el *esquema* que permite formar una cosmovisión a partir de las percepciones y emitir juicios sobre los mismos, es decir, producir el «logos» y, b) *principios* que pautan la relación del ser humano con el mundo.

Dada esta característica, el «habitus», puede conceptualizarse como un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente reguladas y regulares sin ser el producto de la obediencia a las reglas y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizada de un director de orquesta (Bourdieu, 1991: 92). Esto quiere decir que es, a la vez, un sistema de esquemas de producción de prácticas y un esquema de percepción y de apreciación de las prácticas. En ambos casos expresan la posición social en la que el habitus se ha construido (Bourdieu, 1987, cit. en: Castón, 1996: 81). Por lo tanto, puede entenderse como sistema de disposiciones,

55 AP, en la terminología de Bourdieu, es Acción Pedagógica. La idea es que toda acción pedagógica legitima un «habitus» entre los miembros de una sociedad o de una cultura.

virtualidades o potencialidades en estado latente para percibir, sentir, hacer, pensar, capaces de ser activadas en cualquier momento, constituido por un conjunto de principios simples y parcialmente sustituibles a partir de los cuales puede inventarse infinidad de soluciones que no se deducen directamente de las condiciones de producción (Bourdieu, 1984a, cit. en: Castón, 1996: 8). De ahí que el «habitus» sea una matriz generativa y posibilite la reproducción de la cultura y, al mismo tiempo, una especie de molde que paute la percepción y apreciación de los objetos y prácticas de los individuos. De este modo, puede responder a la pregunta, ¿cómo se reproduce la cultura?

La respuesta a esta pregunta nos conduce a otro armazón teórico proveniente desde el punto de vista de la biología. Esta es una explicación análoga a la dada por Bourdieu sobre la reproducción de la cultura, se trata de R. Dawkins en su libro *El gen egoísta; las bases biológicas de nuestra conducta* (2002). La tesis central del libro es que la vida y la vida inteligente en nuestro planeta se deben a los «replicadores» que en el curso de la evolución se formaron por accidente. Esto quiere decir que no hubo ningún plan de ninguna naturaleza para crear los «replicadores». Podemos suponer que se formaron a partir del agua, el dióxido de carbono, el metano y el amoníaco. Podríamos definir un «replicador» como un modelo o molde que tiene la propiedad de poder crear copias de sí mismo. Pero, al principio, no todas las copias fueron perfectas, por ello, para que adquirieran estabilidad fueron necesarias que ellas tuvieran estas características: *longevidad* –mayor resistencia de las moléculas a separarse–, *fecundidad* –mayor velocidad en la replicación–, y *exactitud* – fidelidad en la replicación (Dawkins, 2002: 19 y ss.). De este modo, aparecieron muchos replicadores que lucharon por su existencia entre las distintas variedades de replicadores. Sólo algunos sobrevivieron y se perfeccionaron formando grandes colonias que se los conoce hoy como *genes*. Estos *genes*, para protegerse, crearon «máquinas de supervivencia», que somos nosotros, cuerpo –con él el *cerebro*– y mente (2002: 21 y ss.).

Pero, la historia no termina ahí. Existe una segunda parte. A partir del cerebro que creó el gen apareció un nuevo «replicador» que Dawkins (2002: 251 y ss.) denominó «meme», que podría ser definido como una entidad capaz de ser transmitida de un cerebro a otro. Ejemplos de «memes» son: tonadas o sones, ideas, consignas, modas de vestimenta, formas de fabricar vasijas o construir arcos, etc., que tienen las mismas características que los genes: longevidad, fecundidad y exactitud. Estos «memes» se reproducen en la cultura humana que salta de cerebro a cerebro. El mecanismo de la replicación de los «memes» es la imitación. Pero, lo notable de estos replicadores, sean genéticos o culturales, es que son inconscientes y ciegos, lo que quiere decir que no hay un sentido ético ni estético en el accionar de los replicadores.

Ahora bien, ¿qué semejanzas y diferencias existen entre el concepto de «meme» de Dawkins y el de «habitus» de Bourdieu?

En Bourdieu «habitus» es, fundamentalmente, un sistema de esquemas y principios para la producción de prácticas y para la percepción y apreciación de las prácticas, es decir, para pensar, sentir y valorar y hacer; pero, al mismo tiempo, para decir, o emitir un discurso. En ese sentido es un «replicador» cultural, pero visto desde el punto de vista social. En cambio, «meme», en Dawkins, siendo un modelo o molde es, también, un esquema que replica la cultura mediante la imitación, visto desde el punto de vista individual. En ese sentido, son conceptos complementarios útiles para responder a la pregunta que formuláramos al principio de este parágrafo: ¿por qué emergió la «promesa de Warisata?

Si todo lo dicho anteriormente sobre el «habitus» y el «meme» es cierto, ¿qué tiene que ver con la «promesa»? La respuesta es simple: la «promesa», o mejor, el núcleo de la promesa, en la historia de la humanidad, se constituyó en el esquema replicador y constructor de una cultura o civilización. Pero, para que ello suceda fue necesario

que este «habitus» se inocule en la mayor cantidad de cerebros de los individuos. Este proceso constituyó, pues, la «legitimación» de la promesa. En la interpretación de Castón (1996: 80), la legitimación es la aceptación de la fuerza de la razón contenida en un discurso –la referencia a la verdad del discurso–, en este caso, de la «promesa». A ello, habría que añadir la aceptación de la fuerza moral contenida en el discurso –la referencia a la justedad del discurso–. Esto significa que si un discurso logra armonizar la verdad con la justicia ha adquirido una fuerza creadora que se manifestará en las creencias religiosas, políticas, filosóficas, científicas; asimismo creará instituciones sociales, políticas, económicas, así como objetos del mundo. En otras palabras, ha adquirido el impulso necesario para que la «promesa» se realice o se haga realidad en la historia.

Sin embargo, debemos tomar en cuenta que el discurso de la «promesa» que ha logrado imponerse hasta convertirse en esa fuerza creadora es siempre la expresión de los grupos o clases dominantes, frente al cual subyace otro discurso contestatario, aún invisibilizado, el de los grupos o clases dominadas que se visibilizan en épocas de crisis. Dependiendo de la capacidad de legitimarse y crear «instancias de legitimación», el discurso puede convertirse en «promesa» siempre que haya logrado la aceptación general en razón de su fuerza racional y ético-moral. Estas instancias creadas son las instituciones sociales y educativas como la escuela en la actualidad, o el púlpito, en los albores de la edad media.

Ahora bien, si todo el razonamiento anterior es cierto, *¿cómo explicamos la aparición de la promesa de Warisata?* La respuesta nos remite al momento en que las «promesas» gestadas por la cultura y filosofía «occidental» se impusieron a la ancestral «andina», trasplantando e imponiendo su «habitus» o los replicadores culturales. Por lo tanto es necesario realizar este recorrido histórico, como un análisis genealógico, cuya tarea se encuentra en el capítulo que sigue. Pero, además, en la

«promesa de Warisata», el «habitus» de la cultura andina se insertó en el «habitus» dominante de la cultura boliviana de esa época en ciertos sectores marginados y oprimidos. Esto constituyó la génesis de la «promesa de Warisata» que es necesario describirla. Esta tarea, la de analizar la convergencia de los «habitus» provenientes de estas dos tradiciones –la occidental y ancestral andina– es el tema que sigue.

Capítulo II

Génesis y formación de la «promesa de Warisata»

Si la teoría del «habitus» como «replicador cultural» es cierta, entonces, en el caso concreto de la «promesa de Warisata» surge la siguiente pregunta: ¿cuál es la naturaleza de la «promesa de Warisata» que se creó y se constituyó, posteriormente, en el «habitus» como esquema replicador de la naciente cultura local de Warisata extendiéndose, posteriormente, a todo el país con proyecciones latinoamericanas y globales? o, ¿cómo explicar la génesis y formación de la «promesa de Warisata»? A partir de estas preguntas, se formula el objetivo específico para este capítulo como *explicar y describir el proceso de formación de la «promesa de Warisata» para explicar la naturaleza de la «promesa de Warisata».*

Las dos preguntas enunciadas en el anterior párrafo, si damos por sentado que en la formación de un «habitus» intervienen otros esquemas o modelos replicadores, sugieren otras que son: ¿Cuáles fueron los esquemas o «replicadores culturales» occidentales que contribuyeron en la formulación de la «promesa de Warisata»? ¿Cuáles fueron los temas fundamentales resultantes de la contribución de los «replicadores culturales» occidentales en el pensamiento latinoamericano? ¿De qué modo los síntomas de la crisis de las «promesas de la modernidad» influyeron en la formulación de la «promesa de Warisata»? y, ¿Cuál es la naturaleza de la «promesa de la amautica andina» que tributó a la «promesa de Warisata»?

Las páginas que siguen tratan de dar respuestas a estas preguntas.

Cualquier «habitus» o «replicador cultural» no se crea de la nada. Tiene como fuente otras utopías o promesas hasta ese momento vigentes, pero, puestas en entredicho por haber disminuido o perdido la fuerza de la razón o la fuerza moral necesaria para conservar su hegemonía; socavado, casi siempre, por la visibilización de la «promesa» latente de las clases o grupos dominados, provocando una crisis en la sociedad[56]. Cuando ello sucede se está a las puertas de una nueva página de la historia. Mientras tanto, es la «promesa» dominante la que va replicando y construyendo el mundo, hasta que la «promesa» vigente se torna estéril. Si esto es así, ¿cuál era la promesa vigente, cuyo replicador cultural era el dominante, en la mentalidad del boliviano en los momentos previos a la creación de la «promesa de Warisata»? Nuestra idea es que esta promesa se alimentó de dos fuentes: la «promesa de San Agustín» y las «promesas de la modernidad» las dos provenientes de la tradición y filosofía occidental, por una parte, y la del pensamiento ancestral andino, que denominamos la «amautica andina», por otra.

La «promesa de San Agustín»

La promesa que configuró la tradición y filosofía occidental y la que, posteriormente, se constituyó en el «habitus» de la cultura occidental, fue la «promesa de San Agustín». Sin embargo, esta promesa, como cualquier replicador cultural, fue tributaria de la griega y judeo-cristiana. De los griegos heredó la búsqueda de la «armonía», en el sentido del «cosmos» y el paradigma onto-teo-lógico para explicar el mundo y la realidad (cfr. Choza, 2003: 15 – 16). El «cosmos» griego era una utopía en el que la sinergia de las Ideas del «bien», «justicia» y «verdad» conducirían a la «felicidad» del hombre, constituyéndose, estas Ideas,

56 Interpretando a Benjamin (1989: 181 y ss.) podemos afirmar que toda «promesa» es un secreto compromiso de encuentro entre las generaciones del pasado y la nuestra; puesto que la promesa siempre es una reivindicación del pasado, en este caso, se debe entender del pasado de las clases dominadas.

en perfecta «armonía», y ésta armonía era la misma expresión de la «belleza»; por ello, el «cosmos» era bello y ordenado. Pero, esta armonía que conducía a la felicidad[57] del hombre no podía existir en este nuestro mundo cotidiano, sólo podía existir en el *Tőpos Uranós*, en algún lugar celeste. De este modo, transmitirá a las generaciones venideras la idea de una dualidad antagónica en el universo, especialmente entre: lo general y colectivo versus lo individual y particular; espíritu versus naturaleza; alma versus cuerpo (cfr. Mansilla, 2008: 34 y ss.).

Este replicador cultural, de herencia griega, engranaría perfectamente con otro, el proveniente de los pueblos semitas. Éste sería, tomando las investigaciones realizadas por Finkelstein y Silberman (2003: 27 y ss.), la «promesa de Dios[58]» que consistía en que si ellos –los pueblos semitas, conocido como Israelitas– se adhiriesen a sus mandamientos, por medio de un pacto, serían los protagonistas fundamentales de la historia de la humanidad, pues, su historia sería el despliegue del plan de Dios para con los israelitas, el pueblo elegido por Dios[59]. Pero, ello implicaría no sólo para los israelitas sino para todas las naciones del mundo.

57 ¿Cómo puede ser feliz el hombre griego? Si puede «armonizar» las tres virtudes que le corresponden a las tres almas: sabiduría, coraje (*timo*), y temperancia, con una cuarta, la *justicia*, que es la virtud por excelencia. La justicia puede definirse como que cada parte cumple la función que le corresponde sin invadir el campo ajeno ni subvertir el orden de las relaciones necesarias de superioridad y de subordinación. Esta idea, en el fondo, será conceptualizada como la Razón.

58 La «promesa de Dios», como una promesa mítica, y la historia del pueblo de Israel se encuentran narradas en la Biblia, cuya fuerza viene de ser una narración convincente y coherente de temas intemporales relativos a la liberación de un pueblo, en su constante resistencia a la opresión y sometimiento en la búsqueda de una igualdad social. Por ello, expresa un sentimiento compartido por toda la humanidad (Finkelstein y Silberman, 2005: 275). De ahí que trascenderá los límites temporales y espaciales del pueblo de Israel y seguirá replicándose hasta nuestros días.

59 La contribución notable de esta idea es la «responsabilidad humana», no se trata sólo de un destino fatal, como en el caso de los griegos, sino, producto de una decisión. Claro está, si después de haber tomado la decisión se incumple, entonces, vendrán los castigos de Dios, quizá, porque el plan de Dios debe consumarse y los protagonistas deben seguir el plan ya trazado por Dios (cfr. Finkelstein y Silberman, 2003: 29).

Este mito fundacional[60] judío se complementará con otro, el proveniente de los cristianos. La «tierra prometida» a los antiguos israelitas, que en un principio estaba en este mundo físico, fue transformado por los cristianos primitivos en algún lugar celeste, en la imaginación y fantasía. Cuando Cristo dijo: mi reino no es de este mundo sino en el de los cielos, en el fondo emitía una «promesa», en el sentido de la proximidad del reino de Dios y que éste está más allá de este mundo. Por ello, en la exhortación a sus discípulos, les pedía renunciar a todos los bienes terrenales y, a su vez, puntualizar la necesidad de un cambio total de espíritu, por el cual se debía renunciar a los placeres de este mundo con el fin de salvar su alma[61] (Harnack, A. *History of Dogma*. cit. en: Fromm, 1994: 29). Aunque en sus inicios el contenido del mensaje cristiano primitivo no fue un programa económico o de reforma social sino la bendita promesa de que, en un futuro no lejano, los pobres serían ricos, los hambrientos estarían satisfechos y los oprimidos tendrían autoridad (Wiss, J. *Das Urchristentum*. cit. en Fromm, ob. cit.: 30), este mensaje permitió crear una comunidad cristiana primitiva libre de los pobres con un sentimiento de sentirse *peregrinos* y *extraños* sobre la tierra, pero, no con el fin de realizar sus deseos en la realidad política, tal como sucedía con otros movimientos similares dentro del imperio romano, sino realizar esos mismos deseos en la esfera de la fantasía, en el «reino de Dios» que está más allá de este mundo físico[62] (Fromm, 1994: 33).

60 La conceptualización del mito fundacional está en el punto referido a la amautica andina, al finalizar este capítulo.

61 Para entender esta promesa de Cristo, es necesario contextualizar la situación política, económica y social de Palestina de entonces. Fromm (1998: 20 – 30) sostiene que en el seno del pueblo judío se presenciaba una lucha de clases interna, por un lado, y la de liberación contra el imperialismo romano, por otra. Eran frecuentes los levantamientos de las clases oprimidas y dominadas contra el yugo romano, a su vez, se extendía contra las clases dominantes judías, especialmente la casta de sacerdotes saduceos y fariseos. De ahí que la promesa de Cristo caló hondo en estas clases bajas.

62 Esta concepción primitiva del cristianismo, estudiado por Fromm (1994: 50 y ss.), con el correr de los años, cambiará cuando de ser una ideología contestataria contra los poderosos y el Estado que los representa se convertirá en la ideología que apoya al Estado con el fin de posibilitar el mantenimiento de la estabilidad social preservando los intereses de los

Las promesas de la tradición griega, judía y las del naciente cristianismo, al entrar en crisis el imperio romano, posibilitaron la formulación de la «promesa de San Agustín». Para entender las circunstancias históricas que rodearon a esta formulación, podemos imaginarnos que esta crisis se hizo patente cuando la inexpugnable Roma, la ciudad Eterna, fue arrasada por los bárbaros, los incivilizados, y entregada al saqueo por Alarico, el 24 de agosto de 410. Aunque esta invasión fue el golpe de gracia a la agonía que se prolongó por alrededor de cien años, desencadenó crímenes, violencias y una atmósfera de pánico.

En el plano intelectual, generó una verdadera "parálisis paradigmática". De este cataclismo mundial fueron culpados los cristianos, acusados, sobre todo, por los romanos cultos y ricos. Entonces, en defensa del cristianismo, se levantó San Agustín de Hipona[63], con su célebre libro *La Ciudad de Dios* y ofreció, como solución a la crisis de entonces, una nueva utopía, la "*promesa de la vida eterna*" en el Paraíso celestial, doctrina que fue ya elaborada por el cristianismo primitivo que, en ese momento, estaba en proceso de convertirse en la religión del Imperio romano[64] y, de este modo, expandirse por vastas regiones del mundo conocido en aquél entonces[65].

poderosos, como clase gobernante. La Iglesia adoptará, entonces, la estructura burocrática y jerárquica del Imperio romano.

63 En este punto, habría que preguntarse: ¿cuál es el papel de los intelectuales desde los tiempos antiguos hasta el presente? Quizá una primera conjetura sea el de proponer utopías que después de un proceso de aceptación general se conviertan en «promesas», pero, además, convertirse en agentes legitimadores de las «promesas». Esta suposición la formulamos a partir del trabajo del filósofo boliviano H. C. F. Mansilla (2002: 429 – 454) con relación al papel del intelectual latinoamericano. Si todo lo dicho es cierto, entonces, San Agustín, en su época, estaba jugando el papel que le correspondía como un intelectual de talla.

64 Altheim (1964: 133, 159) muestra estos hitos históricos muy importantes en el proceso que condujo al cristianismo en convertirse de la religión de los excluidos y pobres en religión del Imperio romano: a) 303 y 304 d.c., persecución de los cristianos decretada por el Emperador Diocleciano. b) 311 d.c., edicto de tolerancia, y c) el año 313, declarada como *religio licita* en todo el imperio por el Emperador Constantino, dado que él mismo se convierte al cristianismo.

65 Para este efecto, el cristianismo reformuló sus principios ideológicos. De acuerdo a Fromm (1994: 40 – 52), en sus inicios el cristianismo, como una religión de los pobres, las clases más

En el prólogo del libro de San Agustín (cfr. San Agustín, 1922: vii - ix) se expone el cuadro intelectual que rodeó los momentos previos a la formulación de esta promesa, que consistía en considerar lo siguiente:

a) Que la religión de Jesucristo, como la filosofía de Platón, enseñaban a San Agustín que sobre las vicisitudes de los tiempos y las limitaciones del espacio anterior a la humanidad, a la naturaleza y a toda existencia finita, está el Ser eterno, inmutable, única fuente de los seres: Dios.

b) La idea del bien es la primera de todas las ideas, como Dios es el primero de todos los seres. La idea del bien no sólo explica la esencia de Dios y el desarrollo interior de sus potencias, sino también su obra: la creación.

c) La creación del mundo, como de Dios, que es sumo bien, es obra buena. Pero en el mundo existe el mal en constante lucha con el bien, lucha que forma el fondo de la vida humana y de todas las cosas, y no pudiendo ser el mal obra de Dios, ha de originarse en las criaturas. Entre éstas, el ser humano que tiene algo formado a imagen de Dios, y los ángeles, donde brilla aún más pura la imagen del Creador, están dotados de libertad. Satanás fue creado bueno, pero era libre y pecó, pecado irreparable que ha originado todo lo demás.

d) El hombre, aunque inferior al ángel, también ha sido creado bueno; pero es libre y puede, por efecto de su libertad, perder la paz y la dicha. Cuando, en vez de ser obediente a Dios, se rebela, el desorden llega a ser regla de su vida, y así la falta de nuestros

bajas como artesanos, esclavos y esclavos emancipados, ofrecía a sus feligreses una esperanza de que el reino de Dios estaba próximo y esperaban vivirlo personalmente. Esta esperanza de la salvación real e histórica había sido reemplazada por la fe en la completa salvación espiritual. El interés histórico fue reemplazado por el cosmológico por el interés de reconciliarse con el Estado y la sociedad.

primeros padres originó el vicio del género humano, condenando al hombre al dolor, a las necesidades, al trabajo, a la decadencia y a la muerte. Pero la muerte corporal sería sólo el preludio de otra más funesta, la del alma, es decir, de la sentencia que separase eternamente el alma de Dios.

e) La caída de la humanidad no era irreparable. Dios tenía destinado un Salvador, que había de ser Él mismo encarnado en el hombre. De aquí que el destino terrestre del género humano se divida en dos épocas: una que prepara el advenimiento del Hombre-Dios y otra que desarrolla sus efectos. Aparece Dios en figura humana que, desde la cruz, llama y abraza al género humano.

Sin embargo, el argumento central de esta «promesa» se encuentra en los tomos III y IV del libro citado. Señala que la historia de la humanidad debe ser comprendida a partir del «amor» del hombre, pues éste ha dado origen a dos ciudades o «proyectos civilizatorios». Una de estas es la *ciudad terrena* y otra es *la ciudad de Dios*. La ciudad terrena surge porque el hombre se ama a sí mismo hasta el desprecio de Dios; y la ciudad de Dios por el amor a Dios hasta el desprecio de sí (cfr. San Agustín, 1922, T. III: 128). El vivir en una u otra ciudad es una decisión personal según el amor que se profesa: a Dios o a sí mismo[66]. Pero, esta decisión no es racional sino no-racional, porque sólo puede darse en el marco de la *gracia de Dios*, pero implicaba asumir sus consecuencias. En la ciudad de Dios, la consecuencia era reinar eternamente con Dios; y en la terrena, padecer el eterno tormento con el demonio (cfr. San Agustín, 1922: 132 – 133). Lo interesante de esta explicación es que separa el alma del cuerpo del ser humano[67], pues el amor a Dios significa la salvación del alma, y el amor a sí mismo, la destrucción del mismo.

66 Aquí está presente el aporte del judaísmo en el sentido de que toda decisión implica responsabilidad y la responsabilidad es asumir las consecuencias de la decisión tomada.

67 Esta idea es el aporte de la «promesa» de la tradición griega, concebir la realidad como una dualidad contrapuesta o contraria casi excluyente.

A partir de esta premisa explica el desarrollo de estas ciudades desde el surgimiento de la humanidad hasta el fin de los días (el juicio final). En ese sentido, constituye una «filosofía de la historia».

En esta filosofía de la historia se argumenta que la ciudad de Dios, como proyecto civilizatorio, tiene un fin último que consiste en la «vida eterna»[68]; en cambio, la ciudad terrena la «muerte eterna». Para llegar a la «vida eterna» existe un camino, el *camino del peregrino* expresado en el «vivir bien» (cfr. San Agustín, 1922, T. IV: 130 – 131), que no es otra cosa que el camino inaugurado por Abel, hijo de Adán y Eva –éstos tuvieron dos hijos, Caín y Abel–. Caín fundó una ciudad que a la larga sería la ciudad terrena, cuyo destino final conduce a la «muerte eterna» que es, también, la muerte del alma del ser humano. En cambio, Abel no fundó ninguna ciudad mientras vivió en esta tierra, fue un *peregrino*, porque la ciudad de los Santos es celestial aunque produzca en la tierra los ciudadanos para la ciudad de Dios; por ello, es peregrino hasta que llegue el tiempo de su reino[69] (cfr. San Agustín, 1922, T. III: 133). En el fondo, el «vivir bien» es la *vida del peregrino* cuyo *camino* consiste en el desprecio de lo material y los placeres de esta vida terrena, porque éstos son efímeros y conducen al dolor eterno; mientras que la vida en la Ciudad de Dios es de intensa felicidad donde no falta nada, cuya ocupación, de los ciudadanos celestes, es alabar a Dios (cfr. San Agustín, 1922, T. IV: 468 – 469). De ahí que se insista en la preparación de sus ciudadanos en esta tierra viviendo la *vida del peregrino* en el *camino del peregrino,* para la salvación del alma. En esto consiste, pues, el «vivir bien».

A partir de entonces, toda la acción humana se orientó hacia la consecución de esta utopía a partir del proyecto civilizatorio –en el sentido de una superación del estado de barbarie– planteado por San

68 Otro aporte del judaísmo y cristianismo es concebir que la historia es el despliegue de los actos humanos según un plan divino.

69 La idea del *peregrino*, como vimos líneas arriba, es una contribución judeo – cristiana.

Agustín. Se visualizó al ser humano como "*homo viator*"[70] y la vida terrena una preparación para la vida celestial. Todo el esfuerzo humano en la Edad Media es testimonio de este proyecto. Hubo intelectuales que se esforzaron por hacer más creíble esta utopía, como hombres de acción poniendo en práctica aquellas ideas. Como todo proyecto, el de San Agustín necesitaba de una instancia de legitimación. En ese sentido, se puede decir que las primeras escuelas catequéticas del cristianismo en expansión y las escuelas monacales y catedralicias de la alta edad media, culminando con las primeras universidades medievales (cfr. Galino, 1968: 365 – 452, 528 y ss.; y Mora, 2008: 60 - 71), jugaron este papel legitimador del Proyecto san agustiniano[71], pero, principalmente, el púlpito de las iglesias cristianas. Ello permitió que la crisis de la antigüedad se resolviera con este proyecto civilizatorio y la humanidad pudo adecuar sus acciones de acuerdo a este paradigma y emprender la construcción de una civilización basada en la fe, con la razón como su *ancilla*[72]. Este proyecto tuvo una vigencia de casi mil años.

Las «promesas de la Modernidad»

Posteriormente, la utopía San Agustiniana entra en crisis, porque la promesa de una vida eterna en un lugar celeste, por la que muchos hombres y mujeres vivieron y murieron, parecía imposible o porque muchos ya habían abandonado esta utopía[73]. Por lo que muchos intelectuales críticos plantearon el retorno a la tradición greco-latina[74].

70 Se define como hombre en camino.

71 No debe olvidarse, también, el papel de los mercaderes. En los distintos lugares donde se producían intercambios de mercancías simultáneamente se producían intercambios de ideas.

72 Se define como sierva.

73 "La grandiosa idea de la Cristiandad, basada en cooperación armónica entre dos poderes supremos, el Imperio en lo temporal y el Pontificado en lo espiritual, se convierte definitivamente en un sueño irrealizado e irrealizable. Desde el siglo XII el régimen feudal había entrado en franca decadencia" (Fraile, 1966: 4).

74 ¿Cuándo comienza y termina el Renacimiento? Es una pregunta que no tiene una respuesta única.

En realidad, el «vivir bien» medieval se transformó en el «vivir terrenal», creando una ficción de que se vivía la «vida del peregrino» transitando el «camino del peregrino».

Este estado de cosas se parecía a una *barbarie* primitiva oscurecido por la fe en dogmas, por lo que era necesario replantear una nueva utopía. A ello se debe añadir la reconceptualización del concepto de ciencia, con Galileo Galilei (1564 – 1642)[75] en el Renacimiento, con su *Nuova Scientia*, configurando una nueva mentalidad sobre la realidad terrena y el método de pensar sobre ella (como lo hicieron F. Bacon con su *Novum Organum*[76], y los empiristas ingleses). El aporte fundamental de Galileo consistió en redefinir el alcance del conocimiento científico a partir de un recorte de la realidad iniciando, de este modo, la especialización y, a su vez, incorporando la prueba empírica o matemática como criterio de verdad del conocimiento científico. Al propio tiempo, F. Bacon (1949: 77), al replantear un nuevo método de investigación científica, puso en

Hay que tener en cuenta que el Renacimiento está animado por un espíritu vago y difuso, que en cada país reviste caracteres distintos e incluso varía en cada uno de sus personalidades representativas. Ciertamente que hay algunos elementos comunes como la estima por la antigüedad clásica, el aprecio por las formas bellas, el individualismo, la exaltación de la naturaleza humana, etc. (Fraile, 1966: 10).

En lo que respecta a la filosofía, Fraile (1966: 95 y ss.), distingue en el Renacimiento dos etapas: a) el humanismo que va desde 1350 al 1450 y, b) el Renacimiento propiamente dicho, que va de 1450 al 1600, que termina abriéndose a la filosofía moderna.

75 En opinión de Fraile (1966: 289), Galileo expresaría el choque histórico inevitable entre dos corrientes de opinión. Por una parte, la clásica y tradicional, basada en la observación vulgar, que predominaba en la época y, por otra, la nueva, representada por Galileo, que se apartaba de la experiencia vulgar y chocaba con las apariencias sensibles. Con el correr del tiempo, la nueva se impondría a la tradicional.

76 El título completo de la obra es *Novum Organum scientiarum sive Indicia vera de interpretatione naturae e regno hominis*, publicado en 1620. En esta obra, y en otras, plantea una reforma y reorganización profunda de la ciencia y crea un nuevo método de investigación. En este nuevo método deben ir unidas la experiencia y la razón, porque la razón sin la experiencia permanece estéril. Este planteamiento tiene sentido porque el método escolástico que precede es heredero del aristotélico. El método de Aristóteles es fundamentalmente anticipativa. En contraposición a este método Bacon propone el interpretativo de la naturaleza (cfr. Fraile, 1965: 261, 264 – 272).

entredicho al método vigente hasta ese momento, el proveniente de Aristóteles. En su aforismo XIX, sostenía que:

> No hay ni puede haber más que dos caminos para indagar y descubrir la verdad. El uno parte volando de los sentidos y de los hechos particulares a los axiomas más generales, y partiendo de estos principios y de lo que cree verdad inmutable en ellos, procede a la discusión y descubrimiento de los axiomas medios (y éste es el camino en uso). El otro hace sobre los axiomas de los sentidos y de los hechos particulares elevándose continua y progresivamente para llegar, en último lugar, a los principios más generales; éste es el camino verdadero, pero todavía no probado.

Con este planteamiento, Bacon inauguró la vía inductiva de apertura y acceso a la realidad.

En fin, se gestó todo un movimiento intelectual que puso en evidencia la crisis de la promesa san agustiniana que se había iniciado desde hace tiempo atrás.

La respuesta para superar esta crisis de la promesa san agustiniana vino de tres fuentes. Estas fueron:

a) Los *Enciclopedistas*[77], como teóricos de la Revolución Francesa, plantearon la emancipación de la humanidad –entendida como la superación del salvajismo y barbarie primitiva, en la que cayó el hombre en la Edad Media–,

b) Inmanuel Kant, quién en su *Filosofía de la Historia* (1958) formuló el Proyecto de la Ilustración que consistía en la realización de la razón en todos los actos humanos, y

77 El historiador de la filosofía Fraile (1966: 890) sostiene que los Enciclopedistas franceses representan el símbolo más exacto del espíritu de la Ilustración francesa. Entre los más representativos fueron: Denis Diderot, Jean-Baptiste Le Rond D'Alembert, François Marie Arouet (Voltaire), Jean-Jacques Rousseau.

c) A. Smith, quién en su *Riqueza de las Naciones*, formuló la promesa de que la riqueza sería accesible para todos los hombres si en toda actividad económica se regía por la razón y la producción especializada para adquirir el trabajo ajeno. A todo este conjunto de postulados hemos denominado las «*promesas de la modernidad*».

La emancipación de la humanidad según los enciclopedistas franceses

Según la definición de la RAE (2002: p. i.), la emancipación es acción y efecto de emanciparse, es decir, liberarse de cualquier clase de subordinación o dependencia. Entontes, ¿de qué debía liberarse la humanidad?

En la mente de los Enciclopedistas, la promesa san agustiniana condujo a la humanidad hacia una dependencia *antinatural*, la dependencia de Dios, que significaba la negación de la naturaleza humana a favor de una fantasía, hecho que posibilitó la enajenación del hombre, por lo que era necesario liberarlo. Esta dependencia o enajenación sometió al hombre en una servidumbre ajena a su naturaleza, por lo que era preciso recuperar la esencia originaria, recuperación que significaba salir de la *barbarie* para transitar hacia la *civilización*[78]. ¿De qué modo se expresaba la *barbarie*? Fundamentalmente, en la pérdida de la libertad natural del hombre, por ello, lo más incivilizado de la sociedad lo constituía la intolerancia religiosa y la ausencia de la libertad política, por un lado, y la libertad de pensamiento, por otro. Frente a ello había que construir otra *sociedad civilizada* en la que la *libertad individual* tendría que ser el pilar fundamental para las otras libertades: la *libertad religiosa*, para adorar al dios que uno quisiese; la *libertad política*, para

78 Cada período histórico ha tenido una concepción propia sobre lo que es la «civilización» y la «barbarie». En este caso concreto, la *barbarie* significaba estar subordinado a una idea, una fantasía, que negaba la condición natural y esencial del hombre. La *civilización* era, entonces, ser auténtico en consonancia con la propia naturaleza humana.

elegir al individuo que uno quisiese para representarlo; y la *libertad de pensamiento*, como expresión de la *libertad de consciencia*. En ello consistía la emancipación de la humanidad.

¿Cómo construyeron la argumentación para sostener esta tesis de la *libertad individual*? A partir de estas ideas que se resumían en: i) liberar al hombre de una fantasía o idea, como es la idea de Dios del cristianismo. ii) liberar de una ciencia inútil como es la teología revelada, y iii) liberar de la idea de que el hombre y las cosas del mundo son creadas por Dios. En otras palabras, emancipar al hombre de la idea del Dios cristiano y las que se derivan de esta idea principal.

Voltaire (s.f.: 7 y ss.) empieza diciendo que "los epicúreos, que no profesaban ninguna religión, recomendaban el alejamiento de los negocios públicos, el estudio y la concordia […]. El que tenga que gobernar un pueblo, por pequeño que sea, necesitaba que éste tenga una religión". Esto quiere decir, que si uno estaba al frente de un gobierno, como el caso de los reyes o príncipes, la religión era necesaria para gobernar, porque implicaba poseer un cierto tipo de saber tan necesario para gobernar, no importando si el pueblo poseía este saber. Pero, ¿cómo tendría que ser esta religión? Señala las siguientes características:

a) Que proponga la adoración del Ser Supremo único, infinito, eterno, creador del mundo; que Él mueve y vivifica lo que nos une a ese Ser como premio de nuestras virtudes o que nos separa de Él como castigo de nuestros crímenes.

b) Que admita pocos dogmas y enseñe una moral pura (de las que jamás diera lugar a disputas).

Pero, rechaza estas características:

a) La esencia del culto consistente en ceremonias como escupir en la boca, cortar el prepucio, cortar un testículo; puesto que se puede

cumplir todos los deberes sociales –dice Voltaire– teniendo los dos testículos, el prepucio entero y sin que nos escupan en la boca.

b) Perseguir y degollar al prójimo en nombre de Dios en vez de servir a nuestro prójimo por el amor del mismo Dios.

c) Con misterios que puedan sublevar a los sabios e irritar a los incrédulos, al contrario, que tuviera ceremonias augustas que emocionaran a la plebe.

Sin embargo, en el curso de la historia, todas las religiones, incluyendo la cristiana sobre cuya ideología se construyó la «promesa de San Agustín», se habían desarrollado en la incongruencia entre el discurso, emitido por sus fundadores y luego distorsionado por los dirigentes que le siguieron, y los hechos, (cfr. Voltaire, op. cit: 9 – 16). Esto explica por qué los mitos y leyendas de las religiones primitivas fueron tan iguales que los mitos de la religión cristiana. Los sacrificios humanos del cristianismo –especialmente, los ejecutados por la Santa Inquisición–, en comparación con los del paganismo, fueron muchísimos, aunque tuvieron el valor de criticarlo (aquí se muestra la incongruencia entre el discurso y los hechos) (cfr. Voltaire, s/f: 24 – 26). Por estas razones –según Voltaire–, Dios no puede ser otra cosa que una «construcción social», puesto que la idea de Dios proviene del sentimiento y de la lógica natural. Las debilidades del hombre hicieron presentir la idea de un ser poderoso y esta presunción no puede ser la fuente de un conocimiento cierto, por ello, nuestro conocimiento de Dios no es perfecto, sólo tenemos sospechas, verosimilitudes y probabilidades, logrando reunir un reducido número de incertidumbres. Por ello, es una temeridad insensata pretender *adivinar lo que es ese ser*; si tiene o no tiene extensión, si existe o no en un sitio, cómo existe y cómo obra (cfr. Voltaire, s/f: 27 - 30).

Esta deducción de la razón natural plantea la necesidad de rechazar la servidumbre a una fantasía, a un ser imaginario aunque haya sido realizado colectivamente. De ahí la necesidad de emancipar a la humanidad de este ser que es una «construcción social», construido en un tiempo y lugar determinados; puesto que no beneficia en nada al hombre, ya sea admitiendo o negando su existencia. De este modo, Dios se convierte en un *ser inútil*.

¿Cuál es esa lógica natural? No otra cosa que la de la ciencia. D'Alembert (1957: 33 y ss.), en su *Discurso preliminar de la enciclopedia*[79], mostrará el lugar de Dios en el repertorio del conocimiento humano como objeto de la ciencia. Empieza señalando que nuestros conocimientos son directos o reflexivos. Los directos los recibimos directamente de nuestros sentidos, como datos sensoriales, por ello, es inmediato sin que opere en ellos nuestra voluntad. En cambio, los reflexivos son los que el entendimiento adquiere operando sobre los directos ya sea uniendo o combinando. Este principio, formulado por los antiguos filósofos, fue considerado como un axioma por los escolásticos. Posteriormente, esta verdad fue tratada como una opinión absurda y fue proscrita. En su reemplazo, vino la teoría de las ideas innatas[80] (cfr. D'Alembert, 1957: 34). Esta teoría de las ideas innatas, según D'Alembert –en la época en que éste vivía–, se resistía a ser desplazada no obstante que ya se reconocía que los antiguos tenían la razón.

Lo importante del argumento de D'Alembert es que los datos sensoriales nos enfrentan a nuestra existencia, especialmente a la de

79 El título completo es: *Enciclopedia o diccionario razonado de las ciencias, de las artes y de las materias, por una sociedad de hombres de letras, puesto en orden y publicado por M. Diderot, de la Real Academia de Ciencias y de Bellas Letras de Prusia, y en cuanto a la parte matemática, por M. d'Alembert, de la Real Academia de Ciencias de París, de la Prusia y de la Real Sociedad de Londres,* t. I, París, 1751, *con aprobación y privilegio del Rey.* Discurso preliminar de los editores (D'Alembert, 1957: 32, pie de pág.).

80 Esta es una referencia directa a Renato Descartes, quién sostenía la existencia de ideas innatas para construir su sistema filosófico denominado racionalismo.

nuestro cuerpo, porque nos pertenece más íntimamente que cualquier otro (1957: 36). A partir de esta constatación, intuitivamente, presumimos que otros cuerpos semejantes a los nuestros tienen los mismos procesos psíquicos e intelectivos que el nuestro. Por ello, con éstos buscamos formar comunidades o sociedades para encontrar en la naturaleza lo que pueda sernos útil para nuestra conservación o evitar lo que pueda perjudicarnos. Esto quiere decir que «mi cuerpo» y «otros cuerpos» constituyen comunidades en los que debemos entablar una comunicación. Pero, para que esta comunicación se de en la comunidad fue preciso inventar «signos», dando origen, de este modo, a las sociedades y las lenguas (1957: 38 y ss.). Con la idea de comunidad surgió la noción del «nosotros», sin embargo, no significó que en esta comunidad se de la solidaridad, al contrario, rigió el más puro *interés egoísta* en desmedro de los débiles. Al imponerse la ley del más fuerte, se debió inventar la *Justicia* para suprimir la opresión o reducirla a ciertos límites. Porque esta noción del «nosotros» no se formó bajo el principio del cuerpo, ya que sus propiedades no tenían nada en común, sino bajo dos principios de diferente naturaleza: los movimientos del uno y los afectos del otro. Entre estos dos principios existía una servidumbre recíproca porque se necesitan mutuamente para la formación de comunidades.

Este descubrimiento nos condujo a la aceptación y contemplación de una inteligencia omnipotente, a la que debemos lo que somos y que exige nuestro culto; es decir, no fue producto de ninguna revelación sino de la razón con sus propios recursos. Por ello, estas ideas –las nociones intelectuales como el vicio y la virtud, la necesidad de una ley, la espiritualidad del alma, la existencia de Dios, que fueron producto de las primeras ideas reflejas que nuestras sensaciones provocaron–, más la urgencia de satisfacer las necesidades del cuerpo, condujo al surgimiento de las ciencias y de las artes (1957: 40 y ss.).

En este conjunto de las ciencias se ubicó a la ciencia de Dios, llamado teología, que tenía dos ramas: la teología natural, que se

ocupaba del conocimiento de Dios con el uso de la sola razón, cuya extensión no era demasiado grande; y la teología revelada, que era la historia sagrada, extraía de ella un conocimiento mucho más perfecto de ese Ser, constituyéndose, de ese modo, la aplicación de la razón a los hechos revelados (1957: 79). Pero, en el fondo, este ejercicio de la razón era inútil, puesto que Dios, un ser inútil, no afectaba en nada a los hechos humanos.

Ahora bien, ¿en qué sentido la teología revelada fue útil en la urgencia de satisfacer las necesidades del cuerpo, como se exige a toda ciencia? El argumento de D'Alembert sostenía que dado que nuestro conocimiento –ciencia– es tan fragmentario y limitado se nos hace necesario una religión y ciencia –teología– revelada para el conocimiento de tantos objetos diversos que no alcanza la ciencia para que sirva de suplemento al conocimiento natural, que nos muestre la parte que está oculta a la ciencia, pero que se limite a lo que nos es absolutamente necesario conocer. Porque otro tipo de conocimiento –el que no sea para satisfacer las necesidades del cuerpo– nos está cerrado y para siempre (1957: 52). Con este planteamiento se invertía la relación entre razón y fe que predominó en la edad media. Ahora, la teología revelada se mostraba como la *ancilla* de la razón, pues, hasta los misterios revelados debían someterse al juicio de la razón. Con ello se estaba mostrando la inutilidad de la teología revelada para explicar los hechos naturales y, principalmente, para afirmar que los hechos naturales debían ser explicados por la sola razón humana. En eso consistía la *emancipación de la humanidad*, liberar de un conocimiento inútil que supuestamente provenía de un Dios, el que, por otra parte, no se sabía si existía.

Pero, si se admite este argumento, ¿cómo explicar la existencia del hombre y de las cosas de este mundo?

Diderot (1983: 29 y ss.) propone una situación hipotética con el fin de dar respuesta a la anterior pregunta. Si nos anticipamos unos

millares de años a los tiempos, podemos admitir que se apague nuestro sol. Una vez apagado el sol, las plantas, los animales y todo ser viviente desaparecerá y la tierra quedará solitaria y muda. Si se encendiera nuevamente el sol se establecería la causa necesaria para la generación de los seres vivos y estaríamos en condiciones de explicar la existencia del hombre y de los seres de este mundo. Lo primero que tendríamos son seres inertes o masa insensible. ¿Cómo se pasaría de esa masa insensible a otra organizada, a la sensibilidad y a la vida? Por medio del calor –dice Diderot–. El calor es producido por el movimiento que tendría efectos sucesivos como, por ejemplo, que una materia inerte, dispuesta de cierta manera, impregnada por otra materia inerte, calor y movimiento, obtendría la sensibilidad, la vida, la memoria, la conciencia, las pasiones y el pensamiento (Diderot, 1983: 33 - 34). Es decir, a un punto vivo se le aplicaría otro y otro más hasta que estas aplicaciones sucesivas resultarían siendo uno –de colonias de células se obtendría un organismo, en la expresión actual–. Pero, aún no es tan sencillo hasta llegar a la vida inteligente. No debe haber mera *contigüidad* de dos masas sino *continuidad* entre ellas y bajo este principio se forma el organismo, pues implica una simpatía, unidad e identidad (1983: 43 – 46), en otras palabras, a partir de un centro nervioso se formarían los sentidos y órganos para responder a las necesidades del medio y la supervivencia del organismo. Este planteamiento implica que no existe una preformación de los seres, sino de la masa inerte, de acuerdo al medio, se puede ir generando seres que respondan a la supervivencia y necesidades del medio. Y afirma: "todos los seres circulan los unos en los otros, por consiguiente todas las especies… todo está en un perpetuo flujo… Todo animal es más o menos hombre; todo mineral es más o menos planta; toda planta es más o menos animal. Nada hay preciso en la naturaleza" (1983: 57).

¿Cuál la importancia de esta explicación sobre la generación de la vida? Esta *teoría* descarta la creación del mundo y del hombre por un ser como Dios y ofrece en su reemplazo esta explicación científica la

que, para su época, era revolucionaria, aunque para nuestros tiempos es incipiente. Con ello, mostró que la preocupación fundamental del ser humano, sobre su origen y el origen del universo, encontraba explicación en la sola razón, y no era necesario recurrir a mitos como el de la creación. Por tanto, la teoría creacionista que explicaba el origen del universo era una ficción frente a la razón, y con ello se liberaba al hombre de doctrinas que no se ajustaban a la lógica de la razón.

En síntesis, el aporte de los Enciclopedistas franceses consistió en demostrar que un Ser como Dios, producto de un «constructo social», es inútil para la existencia del hombre, pues, el hombre siendo libre por naturaleza implicaba libertad para pensar lo que desease, creer en lo que se quisiese y poseer las cosas que se desease; porque no estaba supeditado a ningún ser extraño a él que le diga lo que debe hacer, poseer y pensar; que la teología revelada, la ciencia de Dios, no podía ser sino sierva de la razón y, en este sentido, era superflua, por cuanto se limitaba a explicar aspectos que no podía penetrar la ciencia por sus limitaciones pero que requería el juicio de la razón para satisfacer las necesidades del cuerpo. Finalmente, para explicar el origen del hombre y del cosmos, a su vez, el sentido de la historia, bastaba construir una ciencia a partir de los datos sensoriales y era innecesaria una teoría que atribuyera a Dios la creación del mundo y el sentido de la historia.

En este último propósito, el aporte de Kant será muy importante para entender el sentido de la historia y el destino del hombre.

El proyecto de la Ilustración de I. Kant

Si no existe algún plan divino para el hombre, como sugirió la «promesa san agustiniana», ¿cuál es el sentido de la existencia del hombre en esta tierra? Para responder a esta pregunta Kant, formuló su proyecto de la *Ilustración*. ¿Cuál es la argumentación cuando formula este Proyecto?

El filósofo alemán parte de la tesis de que la *libertad* es el bien muy preciado del hombre y se manifiesta en las acciones humanas de los sujetos individuales. En este sentido, la libertad representa lo que el individuo quiera y pueda hacer, pero, como hay otros individuos con las mismas libertades que invaden las libertades de otros, surge la pregunta: ¿quién limita la libertad de uno cuando penetra la esfera de la libertad del otro? En Rousseau (1957: 60 y ss.), la solución se da en el contrato social, puesto que se debe encontrar una forma de asociación que defienda y proteja con toda la fuerza común a la persona y los bienes de cada asociado, por lo cual uniéndose cada uno a todos obedece a sí mismo y permanece libre como antes del contrato. En este acto cede algo de su libertad a cambio de la seguridad de no ser invadido en su libertad. En cambio, en Kant, la limitación de las libertades está en un acuerdo entre pares expresado en una Constitución con la garantía del Estado. En ese sentido, la *historia* no es otra cosa que la narración de estas acciones. Las acciones humanas, como acciones de los sujetos individuales, no se diferencian de cualquier otro evento natural, es decir, como eventos naturales están determinados, también, por *leyes universales de la naturaleza*. Pero, las *leyes naturales* siempre develan un fin, una intención. Ahora bien, ¿cuál es ese fin, esa intención, de las *leyes naturales* relacionadas con las acciones humanas? Según Kant, esta pregunta se convierte en el hilo conductor que nos conduce a la comprensión de la *historia humana* (cfr. Kant, 1958: 39 y ss.).

Para responder esta pregunta, formula nueve principios. Estos son:

1. Todo tiende a desarrollarse de manera completa y conforme a un fin, un plan, en este caso, de la naturaleza. Este fin o plan es, pues, «racional», porque deviene de la «razón universal» (Kant, 1958: 41).

2. El hombre, como individuo o sujeto individual, está regido por el instinto y éste, en cuanto natural, le induce a ser *egoísta*.

Pero, también, es especie, en cuanto tal, desarrolla plenamente la «razón», que es una disposición originaria natural. Es más, la «razón» sólo puede desarrollarse en el hombre en cuanto especie. Por ello, cada generación humana es un peldaño en el plan de la naturaleza para alcanzar el fin, la intención, que tiene previsto las *leyes naturales*. De ahí que cada peldaño constituya la *Ilustración* alcanzada por el hombre en cuanto especie[81] (Kant, 1958: 41).

3. El hombre, de acuerdo al plan, al fin, a la intención, dispuesto por las *leyes naturales*, debe encontrar la *felicidad* y la *perfección*, pero no en el marco del instinto ni como sujeto individual –puesto que es imposible–, sino más allá de su existencia instintiva animal, más allá de las *leyes naturales*, en pleno ejercicio de su libertad, de su autonomía, siendo *libre*, pero, a su vez, haberse procurado esta libertad mediante la propia «razón»[82]. Esto significa, que el hombre es el único animal que debe renegar de la razón, en tanto expresión de las leyes naturales, para ser *libre*, pero, al mismo tiempo, alcanza esta *libertad* en la propia razón. Ahí el gran reto, que es digno de «ser hombre» (Kant. 1958: 42).

4. En la naturaleza, el antagonismo (la dialéctica) es el motor del desarrollo y este antagonismo constituye, finalmente, la causa del orden regular (de la ley). En el caso humano, este antagonismo se expresa en que los «seres egoístas», los

81 ¿Qué es la Ilustración? "La ilustración consiste en el hecho por el cual el hombre sale de la minoría de edad" (Kant, 1958: 57). Pero, ¿cómo entender la minoría de edad? En el hecho de que el hombre es incapaz de servirse del propio entendimiento, sin la dirección del otro, para alcanzar la libertad. De este modo, del razonamiento de Kant se desprende que para alcanzar la *mayoría de edad* es necesario renunciar al egoísmo natural del hombre para construir una sociedad civil que se rija por una Constitución justa con un Estado que haga cumplir esta Constitución. Pero, lo más importante es que sólo en esta sociedad puede hacerse uso público de la razón en condiciones de la mayor libertad del individuo. Este uso es el único que puede producir la Ilustración de los hombres.

82 En esta idea está que la razón se expresa en leyes o las leyes expresan la razón. Pero, razón es fundamentalmente orden. De ahí que un animal que se rige por el instinto ya tiene determinado su orden, por eso no es *libre*.

sujetos individuales, deben superar o reprimir su egoísmo para encontrar, finalmente, un orden regular para convivir en la *sociedad civil* (Kant. 1958: 43 y ss.).

5. El magno problema de la especie humana es el establecimiento de una *sociedad civil* que administre el derecho (la ley) de modo universal. Una sociedad de este tipo debe procurar una mayor libertad al individuo pero, al mismo tiempo, la mayor rigurosa determinación y seguridad de los límites de esa libertad, puesto que sólo en esta *sociedad civil* el hombre individual encontrará la *felicidad* y la *perfección*. Para conciliar la *libertad* con los *límites de esa libertad,* esa sociedad debe darse una «Constitución» perfectamente justa (Kant. 1958: 45 y ss.).

6. Otro problema difícil de resolver es: ¿quién hará cumplir esa «Constitución»? Porque el hombre individual siempre necesita de un señor. ¿Dónde encontrarlo? Ahí el tema del «Estado». Pero el «Estado» no es algo que está fuera del ámbito humano sino que debe ser humano. Por tanto, este jefe supremo debe ser justo por sí mismo y, sin embargo, hombre. Esta es la tarea más difícil de todas (Kant. 1958: 46 – 47).

7. El establecimiento de una «Constitución» civil perfecta depende de la relación entre Estados, esto quiere decir, de una Liga de Naciones que se dote, también, de otra Constitución, pues lo contrario significaría un gobierno del ciego azar entre los Estados (Kant. 1958: 47 y ss.).

8. La *historia* de la especie humana es la realización de un plan oculto de la naturaleza en la búsqueda de la *felicidad* y la *perfección* del hombre. En este contexto, la construcción de un Estado con una «Constitución» civil en la que el individuo encuentre la mayor libertad pero, al mismo tiempo, la rigurosa determinación y

seguridad de los límites de esa libertad, constituye un momento de la *Ilustración* (Kant. 1958: 51 y ss.).

9. El intento filosófico de elaborar la historia universal del mundo según un plan de la naturaleza se debe considerar como posible y ventajosa. En ese sentido, sólo la filosofía puede descubrir este plan oculto de la naturaleza para el hombre, porque no procede sin plan e intención final, inclusive en el juego de la naturaleza (Kant. 1958: 53 y ss.).

A partir de esta argumentación, Kant contribuyó notablemente a la distinción de dos mundos o territorios en los que el hombre, como ser humano, se desenvuelve y sólo en uno de ellos se desarrolla la historia. El mundo o territorio físico natural, regido por *leyes naturales universales*, por tanto, carente de libertad; y el mundo o territorio de la cultura, construido por el hombre como especie, en el que reina la libertad, por lo tanto, el territorio donde tiene lugar la *historia –la segunda naturaleza–*. Lo notable de esta distinción radica en que la cultura, en realidad, no es un territorio, sólo un arrecife rodeado de un mar de incertidumbres, de caos, de desorden y sin sentido. Quizá debido a la añoranza de un territorio seguro, para encontrar la *felicidad* y la *perfección*, como el de la naturaleza, el hombre buscó esa misma seguridad en el territorio de la cultura y al no encontrarlo construyó uno y éste fue, en los inicios de la civilización humana hasta nuestros días, la *religión* (cfr. Mansilla, 2003: 251 y ss.). Posteriormente construyó otros, como la *ciencia y la técnica*, con el mismo propósito.

Ahora bien, ¿cómo conciliar la vida del individuo humano en estos dos mundos o territorios –la *necesidad* y la *libertad*–? En el mundo natural, el hombre primitivo debía enfrentarse a peligros que acechaban su existencia y los resolvió aplicando estrategias de sobrevivencia basado, fundamentalmente, en su egoísmo natural individual, que es una ley natural. Sólo el trato con sus semejantes le indujo a crear el

mundo o territorio cultural que es un mundo artificial. En el mundo cultural ya no podía aplicar las mismas estrategias y menos su egoísmo natural individual, debía transformar este *egoísmo individual* en *altruismo colectivo* dentro del *colectivo humano,* para que este colectivo se comportara como un egoísta individual frente a otros colectivos. A su vez, estos colectivos debían transformar sus *intereses particulares* a favor de colectivos mayores, y así sucesivamente, dando lugar a la aparición de la noción de *bien común* para *vivir bien* –que no es otra cosa que la *felicidad*– en una comunidad más estable, como es un Estado-Nación o una Liga de Naciones. Para llegar a este punto fue necesaria la creación de un clima propicio para la convivencia dando lugar, de este modo, a la creación de leyes o normas de conducta con alcance universal que moldearan las estructuras y relaciones entre individuos o colectivos sociales. Con este hecho se introdujo la *necesidad* en un territorio en el que reinaba la *libertad*, es decir, parte de la *estructura formal* del territorio natural se trasladó al territorio cultural para entender y explicar los hechos históricos de acuerdo a *leyes universales históricas*, en analogía a las *leyes naturales universales*.

Por otro lado, los logros obtenidos en el territorio cultural, la *noosfera* (cfr. Theilard de Chardin, 1967: 219 y ss.; 233 y ss.), sobre todo en *la ciencia y la técnica,* se convirtieron en armas fundamentales en su afán de superar los temores que el mundo natural le provocaba. En este sentido, se puede decir que el hombre convirtió un amplio espectro de lo natural en cultural, esto es, introdujo la *libertad* en el reino de la *necesidad* para, sobre todo, conducir a la felicidad del hombre con el goce de los bienes naturales. De este modo, surgió la posesión de la riqueza material como una condición para la perfección humana, puesto que alcanzar y ejercer la *libertad* no era suficiente para la *felicidad* y la *perfección* humana, fue necesario algo que era inherente a la condición humana, la «propiedad privada». ¿Cómo hacer que todos poseyeran bienes en el marco del egoísmo individual y el comportamiento altruista del individuo en un colectivo? Este aspecto será resuelto por A. Smith.

La riqueza de las naciones al alcance de todos según A. Smith

Smith (1958: 7 y ss.) empieza su razonamiento tratando de responder a las siguientes preguntas: ¿por qué algunos colectivos –países– son ricos y otros no lo son?, ¿cuál es el origen o causa de esta riqueza? En estas dos preguntas está implícita la idea de que la riqueza es parte esencial de la naturaleza humana, tal como se argumentó en el parágrafo anterior siguiendo el razonamiento de Kant, y que *la felicidad y la perfección* del hombre implican poseer riqueza; es decir, la perfección humana, el ser cada vez más humano, significa ser cada vez más libre y feliz poseyendo la riqueza dentro de las limitaciones que la Constitución del Estado define.

Ya en las primeras páginas de su libro *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones* sostiene que la *división del trabajo* y la *especialización* son la causa fundamental de la riqueza de los individuos y las naciones, y que adoptando este régimen en la producción de bienes los pueblos transitan de ser *bárbaros* a *civilizados*. Es más, el ser *civilizado* significa ser «moderno» y ser *bárbaro* ser «primitivo». Sólo un país que ha adoptado la *división del trabajo* y, con ello, la *especialización*, puede ser un país moderno. En este sentido, el ser más humano significa ser civilizado en un país moderno en el que libertad del individuo era condición para ello, en el marco de las limitaciones de las leyes del Estado.

¿Cómo se descubrió la división del trabajo? En la idea de Smith, la división del trabajo no es algo natural al hombre sino producto de la evolución histórica del hombre, corresponde a la esfera cultural o artificial del hombre, a la *noosfera*. Por ello, los países primitivos no aplicaron en la organización de la producción de los bienes. La división del trabajo se descubrió cuando un miembro de la sociedad adquirió mayor destreza en la ejecución de una tarea productiva que, posteriormente, repercutió en el ahorro del tiempo del individuo que ejecutaba la tarea; a esto se sumó la invención de las máquinas que abreviaban el trabajo tanto en cantidad

como en calidad –un solo hombre podía hacer el trabajo de muchos– (Smith, 1958.: 11). Obviamente, este descubrimiento fue producto del egoísmo natural del hombre definido como la propensión del hombre a maximizar los recursos naturales y no naturales para su supervivencia a menor desgaste de energía, fatiga y sufrimiento que implica. Esta misma propensión le permitió descubrir la *permuta*: el cambiar y negociar una cosa por otra (1958: 16); y el talento natural, como beneficios de la *especialización*. Pero, sobre todo, la compra de la producción ajena de la parte que es necesaria para satisfacer sus necesidades vitales y culturales (1958: 18 – 19).

Lo notable del razonamiento de Smith es que este egoísmo individual natural del hombre condujo a consumir otras porciones del trabajo ajeno que él necesitaba, convirtiéndose, gracias a la permuta o compra venta y la especialización, en mercader. Como este intercambio comercial necesita de otros hombres hace que el resto de la sociedad también prospere hasta convertirse en una *sociedad comercial capitalista* (1958: 26). De este modo, ser una sociedad moderna implicaba ser una sociedad capitalista, en la que sus miembros están dedicados a la producción especializada e intercambio mediante compra venta de la producción ajena.

A partir de esta premisa se configuró una promesa que consistía en creer que del egoísmo natural individual del hombre transformado por la división del trabajo y la especialización en la sociedad moderna, se llegará a una sociedad próspera en la que todos sus miembros accederán a la riqueza. Porque "todo hombre es rico o pobre según el grado en que pueda gozar de las cosas necesarias, convenientes y gratas de la vida" (Smith, 1958: 31), el hombre podía proveerse –mediante la compra venta– de la mayor cantidad posible del trabajo ajeno. Uno será rico o pobre de acuerdo a la cantidad de trabajo ajeno que esté en condiciones de adquirir y uno puede tener suficiente dinero para ello de acuerdo a la especialización que haya logrado pues, teóricamente, a mayor especialización mayor retribución monetaria de su fuerza de trabajo. Sin

embargo, en la realidad, el valor de los bienes y de la fuerza del trabajo depende del regateo y la puja del mercado (1958: 32), de ahí la necesidad de que el mercado esté libre de cualquier tipo de distorsiones. Este libre juego en el mercado –la mano invisible– responde a la lógica natural, por eso es racional, en el sentido de que los deseos subjetivos o intereses egoístas individuales se han transformado en colectivos.

De este modo, según pensaba Smith, la riqueza sería accesible a todos si la sociedad se transformaba en una sociedad moderna bajo la razón del mercado.

A partir de entonces –mediados del siglo XVII–, una nueva promesa articuló el accionar de los hombres y mujeres, y trajo la creencia de que el paraíso se realizaría en esta tierra, iluminada por la luz de la razón frente al oscurantismo que condujo la Edad Media. El reinado de la razón, con sus dos auxiliares, la ciencia y la tecnología, resolvería todos los problemas de la humanidad haciendo de este mundo el paraíso prometido e incumplido por los cristianos. Como en el caso anterior, el sistema educativo de los Estados fue el que legitimó este paradigma civilizatorio diseñando la mentalidad moderna.

En síntesis, las promesas de la «modernidad» produjeron "la emancipación de la razón filosófica respecto de una tradición teológica que la venía encorsetando y que, sin el proceso de secularización nunca habría alcanzado su mayoría de edad" (Roldán, 2005: 49, cit. en: Moro, 2006:298).

Los temas fundamentales resultantes de las promesas «san agustiniana» y de las de la «modernidad» que se reflejaron en Latinoamérica

La tradición filosófica occidental, a partir de la «promesa san agustiniana» y las de «la modernidad», se ocupó de los siguientes grandes temas que repercutieron en América:

a) *La filosofía de la historia*, para responder a la siguiente cuestión: ¿cuál es el destino ulterior del ser humano? o ¿cuál es el sentido de la existencia humana?[83]. En este sentido, las obras de Leibniz, Voltaire, Vico, Herder, Kant, Hegel, Comte y Marx serán fundamentales. La discusión se centró en dilucidar si las *leyes universales de la historia* eran divinas o naturales. Con estas leyes trataron de explicar la transición del estado de la «barbarie» a la «civilización» de los distintos pueblos. En la época actual, la concepción sobre estas leyes universales está siendo sometida a una profunda crítica.

b) *La antropología filosófica* para reflexionar sobre la esencia del hombre a partir de la pregunta: ¿qué es el ser humano? o, ¿cuál es el puesto del ser humano en el cosmos? La concepción cristiana y la «promesa de San Agustín» ubicaron al hombre en un lugar privilegiado en el mundo, por ser una creación a imagen y semejanza de Dios; del mismo modo, la modernidad lo situó por encima de otros seres por tener a la «razón» como una facultad que lo diferenciaba de otros. Asimismo, la ciencia moderna, cuyo desarrollo fue estimulado por las «promesas de la modernidad», a partir de los escritos de Darwin, también lo ubicó como el ápice de la evolución biológica pero sin limitarlo en lo biológico. Por lo tanto, el problema a resolver fue determinar cuán animal o cuán espiritual es el hombre y cómo conciliar estas dos diferentes naturalezas. Este planteamiento se expresó en la dialéctica entre *salvajismo* y *humanismo.*

c) *La filosofía de la educación,* como una teoría ética de la formación humana, se propuso contestar a la pregunta: ¿cómo hacer del

83 Roldán (2005, cit. en: Moro, 2006: 298) considera que puede distinguirse cuatro grandes fases de la filosofía de la historia: i) desde la Grecia clásica hasta el renacimiento, con San Agustín, fundamentalmente, ii) un período de gestación con ideas fundamentales para la constitución de esta disciplina, gracias a Leibniz, Voltaire, Vico, Herder, iii) apogeo de la filosofía especulativa de la historia gracias a los aportes de Kant, Hegel, Comte, Marx y, iv) desarrollo de la filosofía crítica, con Spengler, Popper, Hempel, Dray, Von Wright.

ser humano más humano? o, ¿cómo hacer que el ser humano transite de la *barbarie* a la *civilización*? La «promesa de San Agustín» propuso el «*camino del peregrino*» como el medio para hacer del ser humano más humano, el que consistía en formar *ciudadanos* para la *ciudad de Dios* en esta tierra, a través del renunciamiento de los placeres terrenales –que implicaba la renuncia del cuerpo– para vivir y cultivar el valor supremo que era la *Santidad*, a cambio de la salvación del alma para disfrutar de la eterna felicidad; en cambio, las «promesas de la modernidad» plantearon el «*camino del déspota ilustrado*» que consistía en ejercitar la *duda metódica*[84] de Descartes (1965: 21 y ss.; 61 - 64) y los principios metodológicos del *Novum Organum* de Bacon (1949: 77 y ss.), para la plena realización del ser humano como *ciudadano* de la ciudad moderna. Este camino debía conducir a la formación del *déspota ilustrado* para que se autolegisle y se autogobierne a sí mismo o, en su caso, gobernar a los demás, porque vivían y cultivaban los valores *lógicos* y *éticos* –la verdad como equivalente a la justicia– como valores supremos, para hacer de esta tierra el paraíso prometido e incumplido del cristianismo. Ambos caminos implicaban resolver el problema del «salvajismo» y el «humanismo» para entender la formación humana.

d) *La teoría del conocimiento*, tanto el teórico como práctico, para responder a la siguiente pregunta: ¿cómo el ser humano conoce y tiene apertura a la realidad? Esta pregunta suponía, a su vez,

84 La duda metódica, en la confesión de Descartes, consistía en "…rechazar lo que me ofreciera la más pequeña duda para ver después si había encontrado algo indubitable […]. A veces los sentidos nos engañan […]. Los pensamientos que tenemos cuando estamos despiertos podemos también tenerlos cuando soñamos […]. Enseguida noté que si yo pensaba que todo era falso, yo, que pensaba, debía ser alguna cosa, debía tener alguna realidad; y viendo que esta verdad: *pienso, luego existo* era tan firme y tan segura que nadie podría quebrantar su evidencia, la recibí sin escrúpulo alguno como el primer principio de la filosofía que buscaba" (1965: 21 – 22).

indagar sobre la relación entre la «razón» como facultad, la «razón» como realidad y la «razón» como palabra, el *logos*. En la «promesa de San Agustín» existía una armonía y correspondencia entre estas tres expresiones de la «razón» bajo la garantía de Dios y que hacía posible el acceso a la realidad del ser humano por medio del saber revelado. De ahí que este tema no haya sido muy importante en todo el reinado de la «promesa san agustiniana». En cambio, las «promesas de la modernidad» renunciaron a Dios y recurrieron a las fuerzas propias del hombre para acceder a la realidad. En ese momento se inició un debate muy interesante sobre la correspondencia entre estas tres expresiones bajo principios universales que posibilitan esta correspondencia. Ahí apareció la figura de Kant y planteó que estos principios debían estar más allá de sus expresiones, esto significaba que estos principios no debían sustentarse a partir de la realidad ni de la palabra, sino del sujeto universal (trascendental). Este giro, que él llamará *copernicano*, ubica al *sujeto trascendental* como el centro de donde se irradiará estos principios universales al resto de las expresiones de la razón. Desde ese momento, la «razón» adquirió un carácter antropomorfo cuya culminación se dará con el *idealismo*. Por supuesto, que hubo una reacción privilegiando la realidad con el *materialismo*. Posteriormente, el *giro lingüístico* trató de formular estos principios universales a partir del *logos* (cfr. Dascal, 1990: 75 – 103). En todo caso, todas estas posturas trataron de explicar la relación entre las tres expresiones de la «razón» y, de ese modo, el acceso a la realidad del ser humano.

Este señalamiento de los temas filosóficos fundamentales de la tradición occidental nos ha permitido mostrar que la filosofía latinoamericana reflejó, a su manera, los temas que fueron abordados por pensadores y filósofos latinoamericanos. De este modo, podemos afirmar que los temas centrales de la filosofía latinoamericana fueron establecidos a partir de la agenda propuesta por la promesa de «San

Agustín» y las promesas de la «modernidad» de la tradición occidental, y fueron éstas: a) el progreso y la industrialización como utopía latinoamericana, b) la liberación política a partir del sentimiento de «ser extraño» al arraigamiento del «ser latinoamericano», c) de la mentalidad del pirata y la moral del mendigo a la construcción del «ser latinoamericano» como ciudadano moderno y universal, y d) la razón como facultad para resolver los problemas latinoamericanos.

El progreso y la industrialización como utopía latinoamericana

La discusión sobre el destino de los pueblos latinoamericanos comenzó cuando se iniciaron los movimientos de emancipación de los imperios coloniales. En la mentalidad de los filósofos y pensadores de aquél entonces, quienes provenían de los sectores que constituían la élite privilegiada de la sociedad colonial, el pensamiento moderno y el Proyecto de la *Ilustración* y la filosofía positivista calaron hondo en la mentalidad latinoamericana e insuflaron optimismo sobre el progreso social a las nacientes repúblicas del siglo XIX, las que se plantearon como una utopía propia alcanzar el nivel de progreso e industrialización alcanzado por los países europeos.

> Ya en el siglo XVIII se conocieron en las colonias americanas algunas direcciones del pensamiento moderno –dice Kempff Mercado–. Sin embargo, la línea escolástica no se quebró, sino que fue decreciendo en importancia a medida que la nueva filosofía se extendía hacia campos cada vez mayores […] Se había ingresado a una etapa en la que se produciría la disolución progresiva del escolasticismo, último reducto del sistema absolutista que acaba de ser abatido (Kempff, 1958.: 95).

Mas, el escolasticismo, como doctrina filosófica, y la «promesa san agustiniana», como utopía, permanecerían latentes y activos hasta nuestros

días en la mentalidad de sectores conservadores y religiosos de las repúblicas latinoamericanas. Merece destacarse, por ejemplo, lo sucedido en Bolivia después de la fundación de la República en el año 1825. Francovich (1987: IX, 127 – 130) relata lo acontecido después que el Mariscal Sucre, Presidente de la República, dictara el Decreto del 28 de octubre de 1827 obligando el estudio en los colegios del país del libro *Ideología* del francés Destut de Tracy; convirtiendo, de este modo, las doctrinas del enciclopedismo francés como doctrina oficial de la república. A su vez, en este Decreto, obligaba el estudio de autores como Holbach y Benham. Como se sabe, la orientación del pensamiento de estos autores estaba marcadamente influenciada por la *Ilustración*, es decir, seguía los lineamientos básicos de las «promesas de la modernidad». Los defensores de la «promesa de San Agustín» no se dejaron esperar, tildaron a este Decreto como el camino que conducía a un ateísmo, materialismo e irreligiosidad, porque propagaba el materialismo que no sólo chocaba contra los misterios de la religión católica, sino contra las leyes de la República. Inclusive, con este afán de atacar a esta disposición gubernamental, pronosticaban la pronta aparición de guerras civiles por motivos religiosos, demandando su anulación. Este Decreto fue anulado con la reforma educacional de 1845. Este episodio de la historia de la República muestra con toda nitidez la lucha entre las «promesas de la modernidad» y la «promesa de San Agustín». Casi 200 años después, se repetirá este suceso con la diferencia de que los actores serán otros.

Sobre el papel del positivismo, el filósofo cubano Pablo Guadarrama (2004: 212) se expresa de este modo:

> El positivismo fue asumido y cultivado en Latinoamérica de forma *sui géneris* como filosofía optimista llena de confianza en el hombre, en la capacidad creativa de su pensamiento, en la cultura, la educación, la ciencia, en el progreso y en el desarrollo industrial. Estaba aliada al liberalismo y a la defensa de la democracia y tales ideas resultaban muy avanzadas para los países latinoamericanos, recién entonces liberados en su mayoría del colonialismo español y enfrascado entonces

> en profundas luchas entre las oligarquías retrógradas y la naciente burguesía nacional.

Ello explica por qué el pensamiento de la *Ilustración* cuajó en la mentalidad latinoamericana de forma pragmática, pues fue útil para buscar soluciones de carácter político y no así los temas propios de la filosofía europea como la metafísica, la teoría del conocimiento y otros; o el mero afán de erudición. En otras palabras, lo que interesaba de la filosofía era ideas seminales para la formación del Estado Nacional y del sistema político que sustentase este Estado. De ahí que se privilegiase pensamientos filosóficos relacionados con estos temas y no otros que tratasen temas profundos y propios de la filosofía occidental, sin que ello signifique la renuncia a tratar estos últimos temas. Al respecto, Kempff Mercado (1958: 96), dice:

> La reciente formación de estados independientes exigía que se reflexionara profundamente sobre materias de este orden, ya que la suerte de los nacientes países dependía en gran medida del sistema de gobierno que adoptara. En esta forma se estudiaron los filósofos políticos y sociales, tales como Locke, Rousseau, Montesquieu, Helvecio, Bentham, etc., cuyas doctrinas eran apreciadas en relación con las necesidades y circunstancias de dichos países. […]. Un interés pragmatista regulaba la elección de los filósofos que entonces se leía. Existía una necesidad concreta que imponía los temas sobre los que debería trabajarse. Esto explica también que la filosofía se hubiera decidido, antes que por los grandes sistematizadores, por los divulgadores del pensamiento de éstos. Había premura. Se necesitaban ideas accesibles y realizables más que teorías abstractas. Por eso se fue a la filosofía política y social de los enciclopedistas y a las doctrinas de los economistas del siglo XVIII, principalmente.

Por lo tanto, la mentalidad latinoamericana, ya dominante desde fines del siglo XIX, se nutrió de las promesas de la modernidad, especialmente, traducida en la idea del progreso y la industrialización. Por ello, en esta

Filosofía de la Historia[85], aunque no explícitamente, se reemplazó la realización de la idea del paraíso de San Agustín no en un lugar celeste, sino en estas tierras latinoamericanas[86] a semejanza de las sociedades del norte. Pero, por distintas razones, desde comienzos del siglo XX, Latinoamérica se rezagó en su desarrollo bajo el modelo propuesto por las «promesas de la modernidad», dando lugar a la cristalización de una nueva "tierra prometida" –el «habitus» judeo-cristiano– del latinoamericano expresada en el «sueño americano». Sin embargo, esta nueva utopía latinoamericana necesitaba una instancia de legitimación. Aún el púlpito del sacerdote tenía una amplia influencia en las masas reproduciendo y legitimando la promesa del «paraíso celestial», pero, fue la acción de algunas universidades coloniales, como la de San Francisco Xavier de Chuquisaca y su Academia Carolina (cfr. Francovich, 1987: 62 y ss.), las que jugaron un papel preponderante en la difusión de las promesas de la modernidad. Ello explica la vigencia paralela de estas dos promesas en el ámbito latinoamericano hasta nuestros días.

Del «ser extraño» al arraigamiento del «ser latinoamericano» o la liberación política, cultural, económica y filosófica

Indudablemente, la visión del hombre, en la mentalidad Latinoamericana, provino de la tradición filosófica occidental, pero, principalmente, fue una construcción a partir de las promesas de «San Agustín» y de las de la «modernidad». Por ello es necesario realizar una breve mirada a la tradición occidental.

85 Kempff Mercado cita a Diego Alcorta para expresar el espíritu de esta *Filosofía de la Historia*. El espíritu humano se perfecciona día a día. En las ciencias de hechos, en las experimentales, y aun en las de puro razonamiento, es de rigurosa necesidad que los siglos posteriores sean más aventajados en saber que los anteriores, a menos que se rompa el hilo de la tradición, pues el aumento de las ideas rectifica gradualmente los métodos y la perfección de los métodos rectifica a su vez los medios de conocer la verdad. Los hombres, por consiguiente, valdrán cada vez más a medida que sean más instruidos (1958: 102).

86 En esta idea jugó un papel muy importante la obra de Oswaldo Spengler, *La Decadencia de Occidente*.

Los historiadores de la filosofía (Fraile, 1965; Mondolfo, 1969) sostienen que las primeras preocupaciones y reflexiones de los griegos giraron en torno a temas cosmogónicos y naturalistas, lo que quiere decir que la primera preocupación fue tratar de entender el *cosmos* y la *naturaleza*. De ahí que la primera pregunta fundamental sea: ¿cuál es el principio –el *arjé*– de la realidad o de las cosas? Y las respuestas a esta pregunta tienen a los distintos elementos de la naturaleza. Con el correr del tiempo, Sócrates y los sofistas dieron un giro fundamental en la tradición del pensamiento griego. Este giro se conoce como el «giro antropológico», que consistió en un cambio en la orientación de las reflexiones filosóficas hacia la centralidad del ser humano, en vez de las naturales. Platón, el discípulo de Sócrates, recuperó la siguiente expresión de su maestro, para mostrarnos claramente este cambio de dirección.

> Por todas partes vengo sin hacer otra cosa que persuadiros a los más jóvenes y a los más viejos de que antes y con más empeño que de vuestros cuerpos os preocupéis de vuestra alma de modo que sea lo mejor posible, y vengo proclamando que la virtud no deriva de la fortuna, sino que, al contrario, de la virtud derivan la fortuna y todos los demás bienes humanos, tanto privados como públicos (Platón, 1969: 210).

En esta frase debe tomarse en cuenta los siguientes aspectos: a) como ya dijimos, el abandono de los temas cosmológicos y el *arjé* de las cosas por la reflexión a cerca de lo humano. b) La separación del alma del cuerpo en el análisis del ser humano. c) Una insinuación al desprecio del cuerpo y, en contraste, a la preferencia del alma. d) La virtud, expresada en la sabiduría y la verdad, como propia del alma[87]. De este modo, la

87 Leamos esta otra expresión:

> Hombre de Atenas […], ¿no te avergüenzas de afanarte por aumentar tus riquezas todo lo posible así como tu fama y honores, y, en cambio, no cuidarte ni inquietarte por la sabiduría y la verdad, y porque tu alma sea lo mejor posible? (Platón, 1969: 209).

historia de la antropología filosófica de occidente lleva este sello, un antropocentrismo que se constituirá, luego, en eurocentrismo, ambos pilares fundamentales de la «Promesa de San Agustín»[88].

Ahora bien, ¿cuál el propósito de esta puntualización del giro antropológico en la tradición filosófica occidental? Mostrar que a partir de ese momento y hasta el presente, el «hombre» ocupó el centro de la reflexión de los filósofos y, en algunos de ellos, de manera muy explícita como, por ejemplo, en Kant, Feuerbach, Heidegger, etc., y, en general, en toda la tradición filosófica occidental. Las preguntas fundamentales fueron y aún son: ¿qué es el hombre?, ¿cuál su puesto en el cosmos?

El tratamiento de este problema, es decir, el problema de la esencia del ser humano y su puesto con relación al cosmos, según el pensador boliviano Carranza Siles (1973: 29), tiene dos enfoques: a) reduce el problema del hombre al problema de su esencia, esto es, la diferencia específica y propia que hace del hombre una realidad cualitativamente nueva; b) el problema del ser concreto y circunstanciado, es decir, el problema de las condiciones mismas de su existencia. Sin embargo, en las discusiones sobre el ser humano, se descubrió un supuesto previo a partir del mito fundacional griego: que el ser humano es concebido como ser racional, con libertad para actuar. *Razón*, *libertad* y *voluntad*, serán los atributos esenciales inseparables del «ser humano» occidental europeo; y por ello mismo, un ser privilegiado entre otros seres, aunque este privilegio no siempre se tome como algo positivo, según la idea que se tenga del ser humano, ya sea como algo *creado* por un Dios personal, como *homo sapiens* u *homo faber*, como *ser en decadencia* o que *tiene conciencia de sí mismo*, etc. De todos modos, los atributos señalados hacen que el hombre tenga responsabilidad, libertad y sentido de la existencia humana (cfr. Carranza, 1973: 29 -30). Sobre

88 En Platón podemos encontrar el antecedente del pensamiento de San Agustín. "Si, por el contrario, la muerte significa un viaje de aquí a otro lugar, y es verdad lo que se dice, que allí están todos los muertos, ¿qué bien puede haber mayor que éste, jueces? (Platón, 1969: 217).

este último punto, a la pregunta formulada por los filósofos griegos sobre el principio de las cosas, el filósofo alemán Heidegger sostiene que esta pregunta debiera trasladarse sólo a alguien que puede responderla y por ello mismo es el único que tiene la capacidad para ello, y éste es el hombre –*Dasein*– (Hediegger, 1974: 16 y ss.). Esta condición, ¿le hace un ser privilegiado, quizá, por ser el único 'ente' que tiene conciencia de su ser? Al descubrir que es el único ser que puede dar respuesta a la pregunta formulada por los primeros filósofos griegos, nos proporciona las pautas para responder a esta pregunta.

En este propósito, el filósofo alemán Max Scheler describe lo existente en el cosmos. Dice:

> Resulta que son *cuatro los grados esenciales* en que se nos presenta todo lo existente, desde el punto de vista de su ser íntimo y propio. Las cosas *inorgánicas* carecen de todo ser íntimo y propio; carecen, por lo mismo, de todo centro que les pertenezca de un modo ontológico. Lo que llamamos unidad en este mundo de objetos, incluyendo las moléculas, átomos y electrones, depende exclusivamente de *nuestro* poder de dividir los cuerpos *realiter* o mentalmente. Toda unidad corpórea lo es sólo *relativamente* a una determinada ley de su acción sobre otros cuerpos. Un ser vivo, por el contrario, es siempre un centro *óntico* y forma siempre *por sí* "su" unidad e individualidad tempo-espacial, que no surge por obra y gracia de *nuestra* síntesis, condicionada biológicamente. El ser vivo es una X, que se limita *a sí misma.* Los centros inespaciales de fuerzas, que establecen la apariencia de la extensión en el tiempo, y que necesitamos suponer a la base de las imágenes de los cuerpos, son centros de puntos, fuerzas que actúan *recíprocamente* unas sobre otras y en las cuales convergen las líneas de fuerza de un campo. En cambio el impulso afectivo de la *planta* supone un centro y un medio en que el ser vivo, relativamente libre en su desarrollo, está sumido, aunque sin anuncio retroactivo de sus diversos estados. Pero la planta posee un "ser íntimo"

> y, por tanto, está animada. En el *animal existen* la sensación y la conciencia, y, por tanto, un punto central al que son anunciados sus estados orgánicos; el animal está, pues, dado por *segunda* vez a sí mismo. Ahora bien: el hombre lo está por *tercera vez* en la *conciencia de sí* y en la facultad de objetivar todos sus procesos psíquicos. La persona, por tanto, debe ser concebida en el hombre como un centro superior a la antítesis del organismo y el medio. Dijérase, pues, que hay una *gradación,* en la cual un ser primigenio *se va inclinando* cada vez más *sobre sí mismo,* en la arquitectura del Universo, e intimando *consigo mismo* por grados cada vez más altos y dimensiones siempre nuevas, hasta comprenderse y poseerse *íntegramente en el hombre" (*Scheler, 1994: 59 - 61).

Aparentemente, en esta cita de Scheler el hombre tendría un lugar privilegiado por *estar* por tercera vez en la conciencia de sí con respeto a todo lo existente en el cosmos. Sin embargo, ello no es así. En la interpretación de Carranza Siles (1973: 34), simultáneamente a la conciencia de "que lo esencial es que el hombre es la esencia del mundo en que vive", a partir del renacimiento, el denominado *giro copernicano* mostró que el planeta tierra, junto a él el hombre, no era ningún espacio privilegiado ni el hombre un ser excepcional, como había hecho creer la *Promesa san agustiniana* tomando por la base la teoría creacionista y la tradición cristiana. Entonces, los filósofos se preguntaron: ¿Cuál es el sentido de la existencia humana y el puesto y la misión del ser humano? (cfr. ídem: 34).

Tomando las palabras de Carranza Siles, podemos afirmar que son tres las respuestas ofrecidas a la pregunta planteada (cfr. 1973: 34 – 38):

a) *La superación del propio ser humano.* Puesto que con el hombre se inicia la decadencia de la naturaleza, considerado desde el punto de vista biológico, encuentra su compensación en el dominio de la naturaleza, construyendo de este modo una nueva naturaleza, la espiritual, y con ello, empieza la superación del hombre. De esta

suerte, la misión del hombre es llegar al hombre pleno o superar al hombre y caminar hacia el super hombre –en la expresión de Nietzsche–. De este modo se descubrió que el puesto del hombre es el de constructor de un nuevo hombre. Pero, contrariamente a lo que se supuso, también se ubicó como el único ser que puede realizarse como algo pleno o superar su ser pleno.

b) *La búsqueda de la completitud o el paraíso.* El hombre es un «ser en tránsito» es '*homo viator*'. En tránsito ¿«de donde» y «hacia dónde»? Dependiendo de la orientación atea o cristiana puede ser de la «nada» y hacia la «nada», o de «Dios» y hacia «Dios». En todo caso, el hombre es, también, un ser abierto e incompleto, por ello, mientras esté en tránsito buscará su completitud. Si se es ateo, llegar a la completitud significará llegar a la muerte, por lo tanto a la «nada». Tanto esfuerzo por «ser» y cuando se llega a «ser» se llega a la «nada». Triste paradoja del hombre. Si se es cristiano, el «ser en tránsito» significa la preparación para el encuentro y goce del *mundo divino* en algún lugar celeste, conocido como el paraíso. En ambos casos, la misión del hombre estará ligada al perfeccionamiento, sea como completitud o preparación, del hombre como hombre. En la línea de preparación para el paraíso está el pensamiento que se origina en las religiones monoteístas como el cristianismo, en todas sus gamas, y el musulmán, inspiradores de la *Promesa san Agustiniana*. En cambio, en la de la búsqueda de la completitud se encuentra el existencialismo en todas sus expresiones.

c) *La búsqueda de la libertad.* El hombre es un «ser de carne y hueso» y no uno abstracto, como en el caso de los anteriores. Como tal tiene necesidades, primero vitales, luego, culturales, que debe satisfacer, de lo contrario su ser está en peligro hasta la muerte. Con el propósito de satisfacer estas sus necesidades le llega la comprensión de que debe producir y entra en acción con otros

seres humanos para organizar el trabajo. En este punto termina su historia natural, como ser biológico y natural, y empieza otra historia, la historia humana. Esta historia no siempre narra los progresos del ser humano, al contrario, es una historia de la miseria humana, una especie de dialéctica entre la institución del poder y el individuo que lucha contra la institución del poder. De este modo se desprende que la misión y el lugar del hombre en la estructura del cosmos es buscar la libertad y él mismo ser libre frente al poder institucionalizado. En esta línea se encuentran todas las expresiones del marxismo y aquellas doctrinas que se desprenden de él.

Sin embargo, la mejor descripción de la esencia del hombre y su puesto en el cosmos está en las expresiones de Morín (2002: 52 – 58), quien dice:

> El humano es un ser plenamente biológico y plenamente cultural que lleva en sí esta unidualidad originaria. Es un súper y un hiperviviente: ha desarrollado de manera sorprendente las potencialidades de la vida. Expresa de manera hipertrofiada las cualidades egocéntricas y altruistas del individuo, alcanza paroxismos de vida en el éxtasis y en la embriaguez, hierve de ardores orgiásticos y orgásmicos; es en esta hiper vitalidad que el *homo sapiens* es también *homo demens*. […]. El siglo XXI deberá abandonar la visión unilateral que define al ser humano por la racionalidad (*homo sapiens*), la técnica (*homo faber*), las actividades utilitarias (*homo economicus*), las necesidades obligatorias (*homo prosaicus*). […]. El hombre de la racionalidad es también el de la afectividad, del mito y del delirio (*demens*). El hombre del trabajo es también el hombre del juego (*ludens*). El hombre empírico es también el hombre imaginario (*imaginarius*). El hombre de la economía es también el de la «consumación» (*consumans*). El hombre prosaico es también el de la poesía, es decir del fervor, de la participación, del amor, del éxtasis. El amor es poesía. Un amor naciente inunda el mundo de

poesía, un amor que dura irriga de poesía la vida cotidiana,
el fin de un amor nos devuelve a la prosa.

No obstante este desarrollo de la reflexión filosófica sobre el ser humano en la tradición occidental, la filosofía latinoamericana empezó discutiendo sobre el estatuto antropológico del «ser indígena» en el marco de la *promesa de San Agustín*. El punto de inicio fue la disputa de Valladolid, ya comentada líneas arriba. Como resultado de esta disputa, y por razones estrictamente políticas y económicas en vez de filosóficas y científicas, se concibió al «ser indígena» como falto de razón y/o alma, es decir, como un «bruto» por naturaleza. Por ello, la lucha del indígena fue para recuperar su «ser», su «razón» y su *logos* negado por el colonizador europeo. Paralelamente, se concibió al «ser latinoamericano», al colonizador y migrante europeo y mestizo como dotado de un «logos» de segunda, pues el «logos» original era europeo, más propiamente occidental, y por ello mismo no podía producir una filosofía y ciencia original y auténtica, visibilizada con mayor precisión por las *promesas de la modernidad*. Entonces, la lucha de los intelectuales latinoamericanos fue para recuperar el «logos» negado por la mentalidad europea. Esta lucha aún sigue hoy en día.

Pero, lo notable de esta concepción sobre el ser «indígena» y el ser «latinoamericano» fue la repercusión política y económica en la vida cotidiana de los países Latinoamericanos expresada en la discriminación y marginamiento del indígena por los migrantes y mestizos latinoamericanos, y éstos últimos por los europeos. Este hecho generó un sentimiento de «ser extraño» tanto en los indígenas como en los migrantes y mestizos. En el caso de los indígenas, este sentimiento provenía del hecho de encontrarse en un medio cultural extraño como producto de la conquista. En cambio, en los migrantes y mestizos por el hecho de encontrarse en un medio natural hostil que acompañaba al sentimiento ancestral del indio que se negaba a ser dominado y ofrecía una resistencia silenciosa.

Este sentimiento de «ser extraño» generó una moral y una ética en el sujeto latinoamericano.

De la «mentalidad del pirata» y la «moral del mendigo» a la construcción del «ser latinoamericano» como ciudadano moderno y universal

Tradicionalmente se ha entendido a la Filosofía de la Educación como la reflexión filosófica sobre el fenómeno educativo, formulando y explicitando el fin último del acto educativo[89]. Pero, este fin último dependía de la visión sobre el destino ulterior del ser humano propuesto por la «*promesa san agustiniana*» o las «*promesas de la modernidad*». Entonces toda la acción educativa se centraba en inculcar en el individuo sujeto de la educación los contenidos de alguna de estas promesas o las dos promesas simultáneamente, aunque en algunos momentos se presentaban como contradictorias. Ello explica, por ejemplo, que la primera tarea de los sacerdotes conquistadores sea la de la evangelización del indígena y la extirpación de la idolatría como primer acto educativo, así como todas las escuelas estuviesen bajo la tuición de alguna orden religiosa; o que en el período Republicano la educación estuviese inspirada por la visión que proporcionó las *promesas de la modernidad*, orientada a la formación de déspotas ilustrados o "ciudadanos libres" que se autolegislen y autogobiernen para construir una sociedad moderna bajo el reinado de la razón. Sin embargo, en este último punto, se

89 Luis Carranza Siles (1973: 29) piensa que el fenómeno educativo comprende tres planos: la educación y el hombre, la educación y la cultura y, por último, la educación y la sociedad. Dentro del primer plano están los problemas inherentes al hombre, problemas que deben ser tratados con anterioridad a aquellos otros que surgen en razón de la educación misma. Ello muestra la importancia que implica formular una visión sobre el ser humano, tarea que debe realizar la filosofía.

debe destacar, estuvieron excluidos los indígenas. Esta mentalidad contradictoria e incongruente, que constituye una especie de disonancia cognoscitiva, en el latinoamericano, principalmente en el advenedizo, generó la «mentalidad del pirata» que pautó, y aún hoy lo sigue haciendo, un comportamiento contradictorio consistente en el afán de atesorar riquezas para disfrutar en Europa o Norteamérica; y, al mismo tiempo, una «moral del mendigo» que se expresa en un servilismo con los que cree son sus superiores y una actitud despótica con los que cree son sus inferiores.

De esta manera, la filosofía de la educación en Latinoamérica no pudo generar una conciencia latinoamericana homogénea que permitiese la modelación de comportamientos según los alcances de las promesas internalizadas, sino una ambivalencia que, en algunos casos, condujo al enfrentamiento entre los puntos de vista contrapuestos, aunque, en rigor de verdad, siempre hubo una confrontación entre estas dos promesas. Ello explica el comportamiento de muchos políticos latinoamericanos.

La «razón» como la facultad para la solución de los problemas latinoamericanos

El pensamiento griego conceptualizó al hombre dotado de razón, facultad por la que podía conocer a la realidad y, a su vez, discurrir el pensamiento a partir de ciertos principios racionales (cfr. Aristóteles, 1988: 83 y ss.). A partir de los argumentos mostrados por Aristóteles no hubo discusión sobre esta definición, pues, en la tradición occidental la «razón» en todas sus formas comenzó su reinado y se pensó que conduciría al hombre hacia su plena realización y progreso constante. Pero, si bien se entiende que la razón es la facultad fundamental del ser humano, no hay una respuesta única a la pregunta: ¿qué es razón? Por ejemplo, como ya señalábamos más arriba, se distingue a la razón

en sustantiva, instrumental, teórica, práctica, etc. (cfr. Sintonen, 2001: 617 y ss.), con acepciones diferentes en cada caso[90].

Sin embargo, existe una idea predominante en el sentido de que este tipo de conocimiento se alcanza haciendo un encadenamiento entre las distintas partes que constituye este conocimiento, que son también, otras ideas, de acuerdo a un principio universal. Por ello, este encadenamiento no es uno cualquiera, es válido para todos. La sistematización y expresión de este encadenamiento constituye la *lógica*, es decir, la ciencia que tiene como objeto este encadenamiento (cfr. Aristóteles, 1988: 89 y ss.). Ahora bien, el conocimiento es siempre de algo, ese algo para ser conocido debe "ajustarse" al tipo de encadenamiento que la razón como facultad ha establecido. De ello se deriva un atributo, la *racionalidad*. Por lo tanto, el algo que será *objeto de conocimiento*, en este caso, la realidad, debe estar ordenado de acuerdo a estos principios universales, por eso es *racional*, y la expresión o el *lenguaje* que expresa este conocimiento también debe estructurarse de acuerdo a los mismos principios universales, por ello es *racional,* entendido como *logos*. De este modo, la *razón* es, por un lado, una *facultad*, por otro, una manera de estructurar un *lenguaje* (*logos*), y finalmente, el orden en la *realidad* (cfr. Olivé, 1987: 136 - 139).

De este modo, se visualiza al *logos* como el mediador entre la *razón* como *facultad* y la *razón* como *realidad*. Pero el *logos* opera fundamentalmente en el plano conceptual, y el concepto, en el fondo, es el mediador por excelencia. De tal suerte que el concepto es, además, el medio por donde el ser humano accede a la realidad. De ahí que, en la tradición occidental, el concepto sea el medio por excelencia para llegar a la realidad en desmedro de otras facultades que pudiera poseer

90 Ferrater Mora (1980: 2774), en su *Diccionario de Filosofía,* define a la «razón» como una facultad o capacidad para alcanzar el conocimiento de lo universal, o de lo universal y necesario, de ascender hasta el reino de las «ideas» –ya sea como esencias, ya como valores, o ambos–. En la definición: «el hombre es un animal racional» ζῶον λογον εχων, un «animal poseedor de razón o logos»), el ser racional es estimado como la diferencia específica.

el hombre. La aceptación del *logos* como mediador de la realidad está tanto en la «promesa san agustiniana» como en las «promesas de la modernidad», con la diferencia en que en la primera el *logos* es un don de Dios; en cambio, en la segunda, es natural al hombre y se perfecciona con el ejercicio entre sus semejantes, por ello es un atributo de la especie humana, del *homo sapiens*.

A partir de la internalización de estas premisas, el filósofo e intelectual latinoamericano se ocupó fundamentalmente por orientar una educación que posibilitase el ejercicio de la razón en el individuo humano, aunque en los hechos, por el arraigo profundo del «habitus» san agustiniano, el modelo educativo imperante no favoreciera a estos propósitos. Prueba de ello es que aún se encuentra en un rezago filosófico, científico y tecnológico. Mientras ello sucedía en Latinoamérica, en Europa comenzó a vivirse una profunda revisión y crítica del contenido de las «promesas de la modernidad», tema que abordaremos a continuación.

La crisis de las «promesas de la modernidad». ¿El surgimiento de la postmodernidad?

El año de 1944 salió a luz el libro de Horkheimer y Adorno que posteriormente será titulado como *Dialéctica de la Ilustración*[91]. Este libro fue la expresión de un sentimiento general de desencanto sobre las «promesas de la modernidad». En el prólogo de libro, los autores son muy explícitos cuando dicen: "lo que nos habíamos propuesto era nada menos que comprender por qué la humanidad, en lugar de entrar en un estado verdaderamente humano, se hunde en un nuevo género de barbarie" (1998:51 y ss.). En este caso, estaban diciendo que la modernidad, cuya promesa había sido la de emancipar y liberar

91 J. J. Sánchez, en la introducción al libro de Horkheimer y Adorno señala que fue publicado originalmente bajo el título de *Fragmentos filosóficos*, en 1944, en una edición fotocopiada de quinientos ejemplares. Esta primera edición se hallaba aún para su venta a finales de los años cincuenta.

al hombre de la barbarie medieval, que significaba vivir un período superior de la *Ilustración*, nuevamente se estaba ingresando en otra barbarie que significaba la "incesante autodestrucción de la *Ilustración*". La argumentación fundamental era que la *Ilustración*, al entronizar a la «razón» –expresada en la ciencia y la técnica– con la intensión de establecer su reinado en todos los actos humanos y convertir al mundo en un *orden racional*, puesto que el hombre ya había pasado el largo período de inmadurez durante el cual fue víctima de las fuerzas naturales y sociales, renunció a la verdad y a la felicidad del hombre a cambio del dominio sobre la naturaleza, y en este afán transformó a la «razón» en la «razón instrumental». Esta «razón instrumental» condujo al hombre, y lo está haciendo aún, a un proceso de alienación y cosificación y no a su liberación, tal como se prometió, pues creó otros mitos o utopías para reemplazar a los que combatió (1998: 63 y ss.). Esta situación no cambió aún hasta hoy en día. Es más, en la idea de Hinkelammert, recién se devela la impostura de las «promesas de la modernidad», que prometió "destruir toda utopía para que no exista ninguna otra" (Hinkelammert, 2002: 10), sin embargo, bajo este grito de guerra construyó otros en nombres de una sociedad sin utopías. Todo ello fue un acto inútil del hombre moderno[92], esto de enfatizar la razón y convertir todo en racional y tratar de comprender todo a través de la «razón», es decir, justificar todo lo que se presente con la pretensión de validar ante el tribunal supremo de la «razón» (Habermas, 1993: 30).

Por otro lado, las consecuencias de las «promesas de la modernidad» resultaron ser opuestas a lo esperado y prometido, por ejemplo, el dominio de la naturaleza implicó la degradación del medio ambiente,

92 Según Mata (2006: p. i.), este acto puede identificarse con la figura mitológica griega Prometeo, porque contraviniendo a Zeus le otorga al hombre el fuego, hecho que permitió el progreso de la humanidad. En esta metáfora el fuego representa pues, a la «Razón». Según Camus (cit. en Mata, 2006), la mejor identificación debiera ser Sísifo, porque el proyecto de la Ilustración, que es parte de las «promesas de la modernidad», no es posible. Entonces, "hace falta ser tontos para saber que Prometeo no es Prometeo, sino, Sísifo, para empeñarse una y otra vez en subir la roca hasta lo alto de la montaña".

el orden social condujo al totalitarismo en nombre de la ciencia, el conocimiento de las fuerzas y leyes naturales no pudo detener las guerras globales con la tecnología más avanzada y la destrucción atómica, que aún hoy continúa siendo una amenaza como la espada de Damocles. Contrariamente a lo que se esperaba, la razón y la ciencia no condujeron a la realización de ninguna utopía en la que el hombre sería cada vez más perfecto –más humano– y feliz (cfr. Land, 2006: p. i.). Fue un acto inútil, como el de Sísifo de la mitología griega[93].

Como una reacción a estas promesas incumplidas surgieron, a finales de la primera mitad del siglo pasado, varios cuestionamientos a las «promesas de la modernidad», entre ellas, lo relacionado con la legitimidad de la ciencia y la técnica como portadora de la verdad y la vía del conocimiento del mundo, generando una «crisis de legitimidad» que afecta a la concepción, fines y funciones de la ciencia; y con el afán de comprender la naturaleza de estas promesas se configuró la mentalidad que se autodenominó post moderna, aunque no sabemos si es legítima esta denominación[94].

93 No obstante ello, Mansilla (2005), muestra los efectos negativos como aspectos positivos de la modernidad. Entre los efectos negativos se pueden mencionar:

- Anomia individual y colectiva
- Pérdida del sentido de la existencia humana
- Declinación de lazos primarios entre los seres humanos
- Destrucción masiva del ecosistema
- Consolidación de regímenes totalitarios

Pero, además tuvo aspectos positivos, entre ellos se pueden señalar:

- La filosofía, ciencia y técnica asociadas a la razón
- Impulso a la actitud crítica
- Como consecuencia de lo anterior, tendencia al antiautoritarismo

A su vez, se generó una serie de paradojas, por ejemplo:

- La convivencia entre civilización y barbarie, entre la racionalidad e irracionalidad, entre la razón substancial y la razón instrumental.
- La victoria de la democracia pluralista representativa generó el debilitamiento de los vínculos internos de la sociedad y la disolución de sus principios fundamentales.

94 ¿Qué es lo post moderno? Lyotard (1998: 42) responde:

> La postmodernidad no es una nueva época, sino la reescritura de algunos rasgos reivindicativos por la modernidad, y en primer lugar de su pretensión de fundar su legitimidad en el proyecto de la emancipación de toda la humanidad a través de la ciencia y la técnica. Pero esta reescritura, ya lo dije, está en acción, desde hace ya mucho

El filósofo norteamericano Jameson (1991: 15 y ss.), caracteriza los últimos años –desde finales del '50 o principios del '60– del siglo XX como un milenarismo de signo inverso que significó el reemplazo de las premoniciones catastróficas o redentoras por la sensación del *fin de un estado o período en la vida del hombre*, por ejemplo, el fin de la ideología, del arte, de las clases sociales, la crisis del leninismo, de la socialdemocracia, del estado del bienestar, etc. A todo este momento histórico lo denominó *postmodernismo*[95], y lo caracterizó como el debilitamiento o extinción del modernismo en todos los ámbitos de la cultura, por ejemplo:

> El expresionismo abstracto en la pintura, el existencialismo en filosofía, las formas finales de representación en las novelas, las películas de los grandes *auteurs* o la escuela modernista en poesía […] son todas consideradas como el florecimiento extraordinario y último de un impulso del auge modernista que terminó y se consumió en ellas (Jameson, 1991: 15).

tiempo, en la modernidad misma.

Con ello esta respuesta pretendió reencausar hacia la realización de las «promesas de la modernidad». Además, debemos puntualizar que Lyotard, uno de los principales representantes de esta corriente, distingue entre "sociedad" y "cultura". A la sociedad actual denomina "sociedad post industrial" y a la cultura contemporánea "cultura post moderna" (cfr. Lyotard, 1991: p. i.).

95 Gianni Vattimo (1987: 9- 20), en la *Introducción* de su libro *El fin de la modernidad*, justifica esta denominación a partir de los siguientes argumentos: a) que la postmodernidad, siguiendo la lógica interna de la modernidad, significa ubicarse en un más allá de la historia, es una posthistoria, porque la modernidad es una época dominada fundamentalmente por la idea de la historia del pensamiento, entendida como una progresiva «iluminación», apropiación y reapropiación de los fundamentos, de modo que las revoluciones teóricas o prácticas se entienden como recuperaciones, renacimientos o retornos. De ahí que la «superación», concepto clave en la dialéctica hegeliana, exprese el pensamiento moderno, como un desarrollo progresivo en el que lo nuevo se identifica con el fundamento-origen. b) La postmodernidad significa una despedida de la modernidad porque es la negación de esta idea de la «superación», porque el milenarismo inverso no sólo es la novedad sino la disolución de lo nuevo, de la idea del progreso, de la historia lineal, por ello es una experiencia del «fin de la historia». En este sentido, la disolución significa ante todo ruptura de la unidad y no un puro y simple fin de la historia. Por lo tanto, no es una nueva época "superior" al modernismo, al contrario, el postmodernismo es una posthistoria.

Todo ello significó el desvanecimiento de la frontera entre la *alta cultura* y la *cultura de masas* o comercial cuyo centro se encuentra en la cultura norteamericana, que es la expresión interna y superestructural de un nuevo momento militar y económico de los Estados Unidos en todo el mundo, por ello el reverso de esta cultura es la sangre, la tortura, la muerte y el horror (1991: 17 – 20).

Sin embargo, esta mentalidad "post moderna" se generó ya a fines del siglo XIX, con Nietzche (1815 - 1900), al sostener que el conocimiento es una creación humana, por lo tanto, subjetivo y arbitrario. Centró su atención en el tema de la *veracidad*, aunque no fue el único que abordó este tema pues, desde el siglo XVIII, ya habrá llegado al reconocimiento de la importancia de la razón como última instancia para valorar cualquier conocimiento. El aporte sustancial, según García (1997: 27 y ss.), consistió en contraponer la *verdad* y la *fe*. Sobre la *fe* dijo que es producto de una débil actitud intelectual que conduce al suicidio de la razón, porque representa la *mentira* a toda costa. Para evitar este suicidio es necesario el *espíritu libre*. En tanto que el análisis de la *veracidad* de cualquier conocimiento debe partir de la consideración de que *Dios ha muerto* –tesis–; pero, si no existe Dios, entonces, la *existencia del hombre no tiene sentido* así como los valores que implica la vida, entre ellos la *verdad,* que constituye una farsa –antítesis–; entonces, ¿cómo conciliar la vida inútil del hombre con la búsqueda de la *verdad* entendida como los errores irrefutables del hombre? Sólo a través del *goce del juego* que proporciona el *arte* y la *actuación* del hombre, que también es un *juego*. El arte convierte la miseria misma en un goce –síntesis– (García, 1997: 33 – 39). Finalmente, considera las relaciones entre el *lenguaje* y la *verdad*. Sobre el lenguaje dice que es una especie de pacto social inconsciente mediante el cual se fijaba lo que había de ser aceptado como verdad, de este modo se trata de una «verdad convencional» y, en consecuencia, de un falseamiento pactado de la realidad. Porque la realidad en sí misma no es cognoscible. Por ello, tenemos un conocimiento fragmentario

de la realidad y el lenguaje es un obstáculo en vez de ser el puente que enlace el pensamiento con la realidad (1997: 46 y ss.).

Este último aspecto fue retomado por Wittgenstein para analizar el lenguaje y su relación con la verdad como el principio legitimador de cualquier conocimiento. Wittgenstein (1994: 27 y ss.), en su libro *Los cuadernos azul y marrón,* escrito entre 1933 – 1934, empieza con esta pregunta: *¿qué es el significado de una palabra*? La respuesta que da es que *es la explicación del significado de esa palabra*. Sólo hay dos formas de dar esta explicación y de éstas una es la correcta, por lo tanto, verdadera. Wittgenstein llama a la primera forma *definición verbal*, que consiste en explicar una palabra a partir de otras. Esta forma de explicar y comprender el significado de una palabra no conduce al aprendizaje del significado. La segunda forma es la *definición ostensiva*, que consiste en aprender el significado a partir de la mostración de aquello que se quiere explicar o comprender, ello sólo es posible mediante la *observación* de la cosa que representa la palabra, aunque existen palabras para las que no existen definiciones ostensivas. Ésta es la mejor forma de aprender el significado de una palabra y la única correcta. Pero, por otro lado, Wittgenstein (1994: 33) define el *pensar* como operar con signos o manejar signos, de este modo se hace posible observar el *pensar*, observar el manejo de signos. Ésta definición es importante porque las palabras a ser construidas sobre el *pensar* no son metafísicas sino científicas y tienen sentido y significación, porque no sólo es posible observar, sino de hecho se observa, el manejo de los signos. Pero, ¿qué significa manejo de signos? La respuesta es sencilla: es el modo o modos de utilizar signos, y éstos constituyen *juegos de lenguaje*. Estos juegos son: dar y obedecer órdenes; hacer preguntas y contestarlas; describir un acontecimiento, contar una historia imaginaria, contar un chiste, describir una experiencia inmediata, hacer conjeturas sobre acontecimientos del mundo físico, hacer hipótesis y teorías científicas, saludar a alguien, etc. (1994: 102).

En el juego de lenguaje de la ciencia se constata que está constituido por palabras cuyo aprendizaje fue a partir de la definición ostensiva. Al respecto, en una *conferencia sobre la Ética* que dio entre 1929 y 1930, dijo: "nuestros términos, usados como los usamos en la ciencia, son recipientes capaces sólo de contener y transportar significado y sentido, significado y sentido *naturales*" (Wittgenstein, 1967: 19. La cursiva está en el original). Con esta expresión quiso decir que la ciencia no es posible más allá de este mundo, más allá del lenguaje significativo obtenido por definición ostensiva; traspasar estos límites es penetrar en el terreno de la metafísica. Lo característico de los juegos de lenguaje metafísicos es que no tiene referente en la cosa real, se adjudica una existencia que no la tiene, esto es, se *hipostasia*. Con *hipóstasis* no se hace ciencia ni un juego de lenguaje significativo y con sentido, por lo tanto, nunca uno verdadero. Este análisis permitió descubrir que la palabra es un *signo* pero, como signo, implica procesos mentales como comprender, significar, interpretar los signos. A estos procesos, que creemos son los contenidos del pensar, se les adjudica una realidad que no tienen, porque no es posible hacer una definición ostensiva de ellos. Sin embargo, "los signos de nuestro lenguaje parecen muertos sin estos procesos mentales" (Wittgenstein, 1994: 29). ¿Cómo resolver esta paradoja? No hay otro modo sino pasar por alto tal como se hizo con ese grupo de palabras llamadas metafísicas, si queremos permanecer en el terreno de la ciencia, aunque la maravilla y la admiración puede conducirnos a otros tipos de juegos de lenguaje, pero éstos no serán científicos, sino artísticos (cfr. Wittgenstein, 1967: 22 y ss.). Al parecer, el estrecho juego del lenguaje de la ciencia, que es portador de la verdad, es rutinario, predecible, hasta aburrido, porque no hay la sorpresa –en sentido nietzscheano–, sólo otro tipo de juego de lenguaje, que no sea el científico, en el que nos extraña la existencia del mundo, en el sentido de que nos produce la sorpresa, la maravilla, la admiración, el juego de lenguaje se constituye en un goce. Con ello, Wittgenstein extiende el juego de lenguaje a ámbitos fuera de lo científico para ingresar en el artístico.

Ahora bien, ¿qué de común tienen el concepto de *juego* en Nietzsche y en Wittgenstein? En primer lugar, en ambos filósofos está el concepto de *símil* detrás del concepto de juego. Puesto que la realidad no puede ser conocida, porque es incognoscible (Nietzsche), no podemos tener una *proposición verdadera* sin la garantía de Dios, por ello debemos recurrir a otras formas de conocimiento de la realidad que no impliquen el uso del *concepto*, y una de ellas es el *arte*, cuyo resultado es un *símil* de la realidad. En ello consiste el juego, porque todo juego siempre es una simulación y el hombre un simulador o actor y hasta un disimulador[96] (cfr. Sevilla, 2003: 113 – 119). En este juego, en la simulación, el hombre encuentra el goce en contraposición a la miseria que implica la búsqueda de la verdad. Quizá este goce estético es el que le hace realmente más humano que, en la mayoría de los hombres, está en el juego del lenguaje. Al menos ello se desprende del pensamiento de Nietzsche pero, Wittgenstein acentúa en que los diversos juegos de lenguaje constituyen *sistemas de comunicación* que producen efectos en la mente del oyente. Sobre este punto dice: "de que me *parezca* a mí –o a cualquiera– que sea así, no se desprende que *es* así. Lo que podemos dudar es si tiene sentido dudar de ello" (Wittgenstein, 1972: 13). Aquí aparece la relación entre el entendimiento y el lenguaje. Sin embargo, esta relación no es clara, porque el aprendizaje de las palabras que se refieren al entendimiento no es posible mediante la definición ostensiva, sino que deben derivarse de otras, es decir, mediante el manejo de signos (1972: 17 y ss.). Por lo tanto, aquí surge el magno problema: ¿cómo establecer la verdad de este tipo de proposiciones como juegos de lenguaje? Quizá la garantía de la verdad de las proposiciones esté en las reglas del juego (1972: 25), conocida como la *teoría de la verdad por coherencia*. Pero, lo importante en el planteamiento de Wittgenstein no es ésta sino el descubrir los efectos que

96 Sevilla (2003: 113 y ss.) distingue entre *simulación* y *disimulación*. La *disimulación* es un acto y efecto de ocultación premeditada, pues existe la intención de encubrir astutamente la intencionalidad de uno para que otros no sepan o para que parezca diferente de lo que es en verdad. En este sentido, puede calificarse de un acto perverso, pero que todo hombre realiza, por ello recibe, también, el nombre de *animal ladino*. En cambio, la *simulación* es una actividad vinculada a la imitación. Por ello, la *simulación* está enraizada en la actividad *poiética* y no genera de por sí la falsedad o la mentira, aunque no implica excluir el error.

se producen en los jugadores, dado un tipo de juego de lenguaje. En este punto se descubre la tarea y el papel de la filosofía, que no es otra cosa que constituirse en un método de investigación.

En segundo lugar, el análisis del lenguaje (discurso), como juego o manejo de signos, develó que los relatos producidos por los jugadores, sobre todo los científicos y técnicos, supusieron como principio legitimador a la verdad, entendida como la correspondencia entre lo dicho por el discurso y el hecho de la realidad; pero, de acuerdo a la argumentación de Nietzsche, esta verdad, tal como lo entendía la *teoría de la verdad por correspondencia*, era un falseamiento de la realidad, puesto que la *definición ostensiva*, también, era producto de un consenso entre los observadores. Pero, por otra parte, otros relatos o juegos de lenguaje, aquellos que no se referían a cosas sino a *símiles* o *imágenes*, engañaron fácilmente mostrándose como con sentido. De hecho, la mayoría de nuestro lenguaje contiene este tipo de juegos de lenguaje por lo que es necesario clarificarlos. Según Wittgenstein, esta es la tarea del filósofo. En este afán por clarificar el sentido de los discursos no debe ocuparse del juego rutinario, aburrido y cerrado de los juegos de lenguajes aprendido por definición ostensiva; pues, a la luz del argumento de Nietzsche, la legitimación de la verdad de las proposiciones científicas no tenía tanta importancia como el indagar los efectos que producían los juegos de lenguaje en los jugadores, en los actores. De este modo se descubrió, gracias a Wittgenstein, que había otro juego entre el destinador y el destinatario y este juego consistía en que el destinador debía convencer al destinatario para que se comporte de la manera como pretendía el primero. En este juego no importaba el referente, esto es, la verdad del relato, sino su *performance* (eficiencia y eficacia). De tal modo que, ahora, ya no era la verdad la que legitimaba el relato o el juego de lenguaje, sino la *performatividad* del discurso o juego de lenguaje (cfr. Lyotard, 1991: cap. 1 – 3).

Esta idea se complementó con la de Foucault sobre el poder. En su libro *Genealogía del racismo* (1998: 16 – 19) dice que desde la década

de los ‘60s del siglo pasado emergió una proliferante criticabilidad de las cosas, de los discursos, que permitió descubrir que el gran discurso universal propio de las teorías totalitarias quedó suspendido, recortado, hecho pedazos, investido caricaturizado, teatralizado. Esto permitió la producción teórica autónoma a través de lo que Foucault denominó *retornos de saber*. Los retornos del saber significaron la insurrección de *saberes sujetos*, esto es, en la terminología de Foucault, que los contenidos históricos sepultados o enmascarados en el gran discurso universal totalitario, o los descalificados como no competentes o insuficientemente elaborados, se acoplaron al saber universal. A esta actividad denominó *genealogía,* conceptualizada como el acoplamiento entre los conocimientos eruditos (universales y globales) con las memorias locales. Por este carácter, dice Foucault, son anti-ciencias, entendiendo por ciencia ese saber unitario, universalizador y global. Por tanto, los saberes locales acoplados a los universales y globales produjeron la insurrección de los saberes contra los efectos del poder centralizador dados a las instituciones y al funcionamiento de un discurso universal; sin embargo, ahí estaba incorporado el saber histórico de las luchas. En esta historia se mostró que había una represión en contra de los *saberes sujetos* ejerciendo su *poder* en varias formas posibles, pero, fundamentalmente a través del poder político (Foucault, 1998: 22-26). En esta relación o forcejeo de fuerzas, el conocimiento y el discurso científico fueron para controlar y someter, por ello la tarea del intelectual se planteó como el generar otro conocimiento a través de un discurso que desafía el control y el sometimiento, esto es, un discurso liberador.

Este aspecto se tornará muy claro en el libro *El monolingüismo del otro* de Derrida (1997: parrág. 1, 4 -5) a partir del análisis de la lengua con la expresión “no tengo más que una lengua, no es la mía”. ¿Qué quiso decir con esta frase? Cuando alguien utiliza una lengua y expresa una frase pide que crean en su palabra, quiéralo o no, en el orden de lo que sólo es creíble, y que lo dicho es verdadero aunque exprese un falso testimonio.

Esta es la intensión del que emite una frase, esto es, el *destinador*. Entonces, cuando dice que "no tengo más que una lengua, no es la mía" está diciendo que la lengua no es su bien natural, por eso mismo, históricamente puede, a través de la violación de una usurpación cultural, fingir que se apropia de ella para imponerla como "la suya". Sin embargo, como quiere que le crean que es la verdad lo que está diciendo, esta creencia se quiere compartir por la fuerza o la astucia. De este modo, esta jugada del destinador generará otra, la liberación, la emancipación, la revolución del destinatario contra esta imposición del destinador, el otro con el que establece la conversación; aunque la astucia aparece para confirmar mediante su interiorización, su reapropiación. Pero, dado que no hay propiedad natural de la lengua ésta no da lugar sino a la furia apropiadora, a los celos sin apropiación. Entonces la lengua está loca, loca de atar. En este juego entre el emisor y el otro, la lengua ha mostrado ser un instrumento de dominación para imponerse sobre el *otro*, porque la dominación comienza con el poder de nombrar, con el uso del lenguaje, pero, a su vez, se vuelve contra el que emite el discurso que le hace sentirse extraño en su propio terruño, es a su vez colonizado. Por ello, la frase "no tengo más que una lengua, no es la mía" adquiere sentido, porque no se habla más que una lengua y no se la *posee*, puesto que la lengua al volverse siempre al otro, es del otro, el otro la guarda. Venida del otro, permanece en el otro, vuelve al otro. Esta conclusión es importante dado que el discurso, como habla y escritura, es ambiguo y no transmite necesariamente lo que se quiere decir, por ello se debe deconstruir el texto, que incluye el análisis etimológico de las palabras, el juego de palabras involuntario y los deslices freudianos, con el fin de mostrar que el discurso no tiene ningún significado intrínseco.

Ahora bien, ¿Qué podemos concluir sobre lo dicho por los críticos de la modernidad?

Los filósofos estudiados apuntan al gran discurso formulado y denominado por nosotros como las «promesas de la modernidad», que hablaban de la emancipación de la humanidad a partir de la

revolución francesa, a la realización de la razón a través del Proyecto de la Ilustración, y el enriquecimiento de todos bajo la «mano invisible» del mercado y la división del trabajo y la especialización. En las actuales circunstancias, este discurso ya no es creíble ni inspira confianza. Lo que ahora hace el capitalismo es explotar la fuerza del lenguaje que antes había desperdiciado, gracias al desarrollo de los media y de las técnicas de información y la informatización de la sociedad en su conjunto. Esta explotación del lenguaje tiene su expresión en que las frases dichas no dicen lo que generalmente o realmente se quiere decir. En otras palabras, hay una incongruencia entre la palabra como evento físico y el sentido o significado y la intervención del que emite. Por lo tanto, la verdad o falsedad de una frase ya no importa, sólo si la frase reduce o no la incertidumbre del sistema receptor, como sostiene la moderna *Teoría de la Información*. En este sentido, el lenguaje también es un «útil» en el sentido heideggeriano. Si reduce la incertidumbre se hace creíble y por tanto vende información. De este modo, el lenguaje portador del saber se convierte en mercancía. Al respecto, Lyotard (1991: p. i.) dice:

> El antiguo principio de que la adquisición del saber es indisociable de la formación (Bildung) del espíritu, e incluso de la persona, cae y caerá todavía más en desuso. Esa relación de los proveedores y de los usuarios del conocimiento con el saber tiende y tenderá cada vez más a revertir la forma que los productores y los consumidores de mercancías mantienen con estas últimas, es decir, la forma valor. El saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos, para ser cambiado. Deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde su «valor de uso».

De ahí que el problema principal sea establecer si el lenguaje es efectivamente un medio para comunicar. La conclusión de Lyotard es que no lo es porque el lenguaje es autónomo por ello es necesario decodificar sus secretos, tarea que debe emprender el filósofo contemporáneo (cfr. Lyotard, 1992: 1 y ss.).

Todo este razonamiento sobre los juegos del lenguaje y el abandono de la verdad en beneficio de la performatividad del lenguaje nos permitió caracterizar el momento actual. A nuestro entender el filósofo colombiano A. Camelo (2000: p. i.) lo hace con precisión el carácter del mundo actual cuando dice que:

> … el desvertebramiento de la filosofía moderna; la abolición del sujeto; la eliminación del 'homo economicus'; la desuniversalización del pensamiento; la refutación de la ilustración racionalista; el descentramiento del pensamiento clásico; la deconstrucción del método científico en aras de la 'arqueología del saber' […]; la negación de los conflictos entre clases y entre naciones; la relativización y desmaterialización de los fundamentos de la era moderna en aras de una 'pluralidad' y una 'diversidad' proclamadas como 'liberadoras'; y la negación de la causalidad en la historia, todo ello, concentrado en la expresión 'la muerte del hombre y el reinado del lenguaje'.

Todo ello constituye los signos característicos del mundo actual. ¿Es de este mundo postmoderno, entendido como el mundo sumido en crisis de las «promesas de la modernidad», el que el filósofo debe hacer abstracción vital? La respuesta a esta pregunta, dentro de la tradición occidental, es sí. Pero tiene dos variantes. La primera, sostiene que si se sigue la tradición de la razón instrumental, entonces, la tarea del filósofo y su abstracción tiene que ver con el análisis del lenguaje, pues, este «útil» debe comunicar y no descomunicar, como sucede ahora. Por lo que debe plantear un sistema filosófico para recuperar el lenguaje para el diálogo y la comunicación y liberar de la tiranía del mercado. Pero, también, la abstracción del filósofo podría estar orientada hacia la recuperación de la razón substantiva como una «razón crítica», de este modo, nos encontramos con la segunda variante.

En síntesis, todas estas críticas a las promesas incumplidas de la modernidad y a la razón entendida como *logos,* afloraron la crisis de la modernidad.

Ahora bien, ¿por qué fue necesario este recuento de la tradición filosófica occidental, haciendo énfasis, especialmente, en las promesas elaboradas por la filosofía occidental? La respuesta es simple. Porque ello permitió comprender, a partir del develamiento del «habitus» de la filosofía occidental, la reproducción de la cultura latinoamericana como reflejo de la europea y crear la mentalidad del filósofo e intelectual latinoamericano. En el caso boliviano, concretamente el de Warisata, a esta filosofía y cultura occidentales se insertaron algunos elementos de la amautica andina, tema que es asunto del siguiente apartado.

La promesa de la amautica andina

Antes de abordar este tema debemos realizar una breve explicación sobre lo que entendemos por amautica andina. Esta idea la hemos tomado de Mariano Martín Isabel, quién escribió un artículo titulado *La filosofía peruana frente al problema de los orígenes* en la *Revista Hispanismo Filosófico* en 1999. La conclusión fundamental de Martín (1999: 30 – 31) es que no se puede hablar de una filosofía peruana sin ignorar una realidad y ésta es que la cultura ancestral está sumergida en la cultura criolla. Pero, por otro lado, toda historia de la filosofía tiene la obligación de arrancar de los orígenes, en este caso, también, del pensamiento ancestral. En el pensamiento criollo, los andinos no hablaron con voz propia sino por interpretaciones y construcciones cristianas que hacen sospechar la escasa fiabilidad de los testimonios de los cronistas. Todo ello, sin embargo, no significa que no hubiese una construcción mental sistemática, al contrario, se desarrolló un pensamiento reflexivo por un grupo de hombres denominado «amautas» cuyo resultado es la «amautica». Sin embargo, este pensamiento tuvo sus diferencias con relación al pensamiento occidental, que se expresaron en que el hombre andino prefería lo concreto antes que el modelo universal, conocía lo concreto y en detalle por asociación y no por inducción generalizadora, no sólo respetaba la pluralidad sino enriquecía, buscaba la convivencia con la naturaleza y la inmersión en su seno como fuente

de vida y renovación, y nunca interpuso instrumento alguno entre él y la naturaleza, por ello su relación con ella es vital, ritual, casi mágica. Por lo tanto, su concepción y constructo de la «racionalidad» fue diferente que la del hombre occidental, acentuado en estos últimos tiempos en la razón instrumental (Peña, 2008: 31 – 33).

Por otro lado, Jaroszynski (2005: 50 y ss.) sostiene que la aparición de la filosofía en el mundo griego así como el concepto desarrollado es único y tan particular en el que difícilmente se aplicaría legítimamente este concepto a otras formas que no fuese la griega, por lo tanto, no sería legítimo hablar de una filosofía andina. Esta particularidad estaría dada por la forma cómo habría evolucionado el concepto de *filosofía* en el mundo griego, desde un saber o conocimiento práctico necesario para un trabajo artesanal atribuido a Patroclo, pasando por la concepción de Homero como un conocimiento práctico magistral, seguido por la idea de los Siete sabios griegos que concebían como una maestría en política o la habilidad magistral en componer un buen discurso, como lo hacían los sofistas, hasta la concepción actual como un saber sin ninguna aplicación práctica. Todo esto muestra que el concepto actual de *filosofía* es una construcción *ex post*, ahí radica su particularidad. Por estas consideraciones, al pensamiento desarrollado en esta región del mundo, por los amautas del período pre hispánico, hemos denominado «amautica», cuya construcción, también, es *ex post*. Pero, debemos enfatizar que en este propósito hemos cuidado construir la amautica andina a partir de sus propias categorías.

Sin embargo, debemos realizar algunas puntualizaciones. Por las dificultades que acarrea la carencia de fuentes documentales para reconstruir la *amautica andina*, por un lado, y por la creencia de que la sociedad andina fue oral, por otra, el pensamiento andino aquí presentado tendrá un carácter hipotético y no debe considerarse como algo definitivo. Esta puntualización que limita el alcance del término filosofía no se aplica al pensamiento latinoamericano, por ser éste heredero, de algún modo, de la tradición filosófica gestada en Grecia, por ello, a la reflexión filosófica producida en

Latinoamérica después de la conquista es legítimo denominarla *filosofía latinoamericana*.

La conclusión anterior es importante porque delimita lo que entendemos como *amautica andina* de lo que es *filosofía latinoamericana*. En este trabajo se hizo un esfuerzo por reconstruir lo que probablemente fue el pensamiento de los hombres andinos en el período pre-hispánico. En todo caso, un pensamiento muy elaborado, como el que pretendemos realizar, debe necesariamente ser abstracto, en ese sentido, la amautica, como la filosofía, es producto de una abstracción, sea vital, filosófica o amautica. Quizá esta abstracción sea consecuencia de los grandes temas que han preocupado al ser humano. Si esta conclusión es cierta, entonces, al establecer la existencia de la abstracción en la cultura ancestral no occidental, llámese andina, maya o náhuatl, etc., podemos establecer la existencia de un pensamiento abstracto aunque no responda a los cánones de la cultura occidental, tal como sucede con el pensamiento andino[97], con ello justificamos la denominación legítima de *amautica andina*.

Ahora bien, ¿qué es abstracción? Según el Diccionario de la Real Academia Española (RAE) (2002), viene "del lat. abstractĭo, -ōnis. 1. f. Acción y efecto de abstraer o abstraerse", y abstraer es "separar por medio de una operación intelectual las cualidades de un objeto para considerarlas aisladamente o para considerar el mismo objeto en su pura esencia o noción". Esto quiere decir que la actividad filosófica, como también la amautica, es una actividad tan artificial del ser humano que deliberadamente extrae y separa intelectualmente las propiedades de las cosas para crear un concepto sin las propiedades extraídas[98]. En la

97 El filósofo J. Estermann (2006: 64 y ss.) sugiere que, aunque es difícil por no decir imposible, es necesario establecer equivalentes homeomórficos lingüísticos con un trasfondo conceptual propio entre la cultura occidental-anglosajona y la cultura ancestral no occidental, en general, y la andina, en particular.

98 En este sentido, el concepto más abstracto que la mente humana jamás haya creado es el concepto de "ser", tan general que es carente de determinaciones, por lo tanto es "nada", de tal suerte que por el proceso de abstracción llegamos del "ser" a la "nada".

opinión de Johansson (2005, 69), para el tema que nos ocupa, esto es, la «abstracción en el mundo no occidental» se habría demostrado su existencia en 1956 cuando se publicó la *Filosofía Náhuatl* de Miguel León-Portilla[99], "quién encontraba en los textos indígenas recopilados por los españoles en el siglo XVI una configuración eidética digna de llamarse «filosofía»". Lo que significa que ya había abstracción en las culturas no-occidentales[100] desde la época pre-hispánica. Isabel Monal (1985: 31 y ss.), al respecto, distinguía tres grandes regiones culturales en la América pre hispánica:

a) la cultura náhuatl,
b) la cultura maya y,
c) la cultura andina.

Según esta filósofa estas tres culturas habrían desarrollado un pensamiento que ella califica de pre-filosófico al reflexionar fundamentalmente sobre el «origen del mundo» (cosmogonía), sobre los «dioses» y sobre el «sentido de la existencia del hombre en el mundo».

En el caso andino, Josef Estermann (2006: 97 - 120), en su libro *Filosofía andina*[101] publicado originalmente en 1998, piensa que puede obtenerse abstracciones de la cultura andina a partir de lo que él denomina los «mitos fundacionales» de esta cultura. Aquí debemos hacer notar que estos «mitos fundacionales» no son patrimonio exclusivo de la cultura andina, sino que todas las culturas han tenido, y tienen aún, sus

99 La referencia bibliográfica completa es la siguiente:
León-Portilla, M. (2006). La filosofía Náhualt estudiada en sus fuentes. Con un nuevo apéndice. México: Universidad Autónoma de México.

100 Denominamos de un modo general como culturas "no occidentales" a aquellas culturas que tienen una matriz cultural diferente a la occidental o, mejor dicho, que no tienen como matriz a la tradición griega y judeo cristiana.

101 La referencia bibliográfica completa de esta primera versión es la siguiente:
Estermann, J. (1998). Filosofía *andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Quito: Abya-Yala. [Existe una versión más reciente publicada en La Paz, Bolivia, en el año 2006. Además, esta obra ha sido traducido al alemán publicándose en 1999].

propios mitos fundacionales. Esto significa que la filosofía occidental estaría construida, también, a partir de sus propios mitos fundacionales.

Si esta conclusión es cierta, entonces, la *amautica andina* es producto de un tipo de abstracción análoga a la abstracción filosófica occidental y como tal ha generado una promesa que ha pautado el desarrollo de la sociedad pre – hispánica.

El develamiento de la promesa de la amautica andina a partir del mito fundacional

Una cuestión preliminar que se debe resolver es lo referente al «mito fundacional». ¿Cómo definir un «mito fundacional»? De acuerdo a Estermann (2006: 48), un mito fundacional es la experiencia vivencial inicial, el *mythos*, la "narración" fundacional inconsciente, desapercibido y subyacente a cualquier forma de racionalización y conceptualización. Entonces, si hemos de aceptar la investigación realizada por Estermann, podemos afirmar que la amautica andina, como abstracción análoga a la abstracción filosófica occidental, se habría construido a partir de los mitos fundacionales construidos por la sociedad prehispánica. Uno de estos mitos y que permite comprender los temas de la amautica andina es explicado a continuación.

La «relacionalidad» como principio de toda realidad y como ontología fundamental de la amautica andina

El mito fundacional, cuyo desarrollo se constituirá en el principio de la *abstracción amautica* y sobre cuya base se erigirá la promesa andina, trata de responder a la siguiente pregunta: ¿cuál es el principio de todas las cosas? Esta es una pregunta por el principio o fundamento, el *arjé* del mundo, tal como se supone lo concebían los seres humanos en el mundo prehispánico andino. A esta pregunta, Estermann (2006: 108, 110 y ss.) responde

afirmando que en el pensamiento amautico el principio de la realidad no es la «sustancia», como sostenían los griegos[102] sino la «relación» sin «relata», "la relación sustancial", la "relación" como *arjé*. Este aspecto marcará la diferencia fundamental en la formulación de la *ontología fundamental* de la tradición occidental con relación a la amautica andina, y por supuesto, también, en la concepción de la *razón* y la racionalidad.

La «relacionalidad», como una conceptualización abstracta, se constituye en el primer principio de la realidad sobre la que se construirá la *ontología fundamental* andina y, a su vez, en el principio de la *lógica andina*. Este principio de la «relacionalidad» impregna la vida cotidiana de los hombres y mujeres andinos aún en el mundo actual, pero principalmente en el «ayllu». Pues, es inconcebible un individuo como tal; en todo caso se considera al individuo un 'nada' o un 'no ente', en cambio el individuo se realiza en «relación» con su complemento varón o mujer, según sea mujer o varón[103] el individuo en cuestión.

La «relacionalidad», como principio de la «ontología fundamental[104]» andina, concibe que es la «relación», y no el «ente», sobre la que se construye el mundo y, en su lógica relacional y complementaria, es incluyente y centrada en el «yo-otro» o «nosotros», el *jiwasa*[105], complementario. En cambio,

102 La historia de la filosofía occidental muestra que los primeros filósofos griegos consideraron que el principio de la realidad era el aire (Anaximandro), *ápeiron* (Tales de Mileto), los cuatro elementos materiales, el agua, el éter, el fuego y la tierra (Empédocles) y otros (cfr. Laurent, 1984).

103 Aún hoy en día, en regiones altiplánicas de Bolivia, no se considera como una persona adulta para ejercer sus deberes y derechos ciudadanos a los solteros/as no obstante la edad madura que pudiesen tener, aún siguen siendo considerados como 'menores de edad' que deben estar bajo la tutoría de otra persona que ha entrado en relación con su complemento (cfr. Arnold, et al, 1992: 46 y ss.).

104 En su sentido general la ontología es la doctrina sobre el «ser». Ahora bien, ¿qué es el ser? O, ¿quién es el ser? Son preguntas que han ocupado a la filosofía occidental. La primera narración mítica sobre esta pregunta constituyó la base de toda la concepción sobre el ser de una cultura, de ahí denominamos como la «ontología fundamental». En ese sentido, la cultura andina también tiene su «ontología fundamental» que difiere de la occidental.

105 En aymara se distingue 4 personas: primera persona, *naya* = yo, segunda persona, *juma* = tú, tercera persona, *jupa* = él/ella, y cuarta persona, *jiwasa* = nosotros (inclusivo).

como dijimos líneas arriba, la cultura occidental construyó su «ontología fundamental» a partir del "ente" individual y de la lógica excluyente como principio ordenador de las cosas de la realidad. Por ello, esta ontología es excluyente, es centralmente «yo-yo» que ignora al «otro». De ahí que esta «ontología fundamental», la de la *amautica andina,* concebirá al sujeto como «par o en paridad» y generará una matriz cultural diferente a la de la filosofía occidental y la concepción de lo que es el sujeto en la amautica andina.

El ser andino como sujeto comunitario o la antropología de la amautica andina

De acuerdo con las premisas del punto anterior, el *sujeto* en la amautica andina es una «paridad», el *chachawarmi*[106], por lo tanto, no es un sujeto individual sino un «sujeto comunitario», en tanto conforma una comunidad a partir de sus contrarios complementarios (varón – mujer). En la terminología de Estermann (2006: 110 y ss.), es el runa/jaqui[107], para designar al hombre/mujer andino. Esta puntualización es importante, porque el runa/jaqui, en tanto individuo es nada, un 'no-ente', es algo totalmente perdido, si no se halla insertado en una red de múltiples relaciones. Una persona aislada y des-relacionada es un ente (socialmente) muerto. Esta forma de concebir al sujeto sigue vigente en las estructuras profundas de la mentalidad andina, del *chachawarmi*, tal como muestra la investigación antropológica realizada por Arnold et al (1992: 46 y ss., 78 y ss.). Esta concepción pauta el accionar y la interrelación entre los miembros de las comunidades indígenas.

Quizá esta visión distinta a la occidental, sumada a las razones estrictamente políticas y económicas del imperio español, motivó plantearse a los primeros conquistadores españoles la siguiente cuestión: ¿el indígena

106 Es una palabra compuesta del aymara, chacha =varón; warmi = mujer.

107 *Runa*, en quechua y *jaqui*, en aymara, es hombre en el sentido de ser humano.

americano es un hombre –es un «ser humano»? En el fondo, ésta era la cuestión que se debatió, entre 1550 – 1551 ante la Junta de Valladolid, en la llamada disputa de Valladolid entre Fray Bartolomé de las Casas y Juan Ginés de Sepúlveda[108].

Esta forma distinta de ver al runa/jaqui, como relacionado con su complemento recíproco necesario, el «yo - tú», nos conduce al punto de partida de la ontología andina (cfr. Grijalva, 2004: p. i.), la ontología fundamental, y este es el "nosotros", el «jiwasa» arraigado a la *Pachamama*[109]. Este arraigo constituye el «estar» y no el «ser» del hombre andino. Lo que quiere decir que la ontología andina no se construye a partir del «ser» sino del «estar». Porque «nosotros», el «tú - yo», –la primera relación– «está (estamos)» en la (o nos cobija la) *Pachamama*[110] –segunda relación–. Al respecto, Grijalva (2004, p. i.)

108 Cfr. Maestre (2004). La pregunta formulada tiene su inspiración en el documento de Maestre titulado: *"Todas las gentes del mundo son hombres. El gran debate entre Fray Bartolomé de las Casas (1474 – 1566) y Juan Ginés de Sepúlveda (1490 – 1573)"*. Los demás elementos de la referencia van en la bibliografía. Un breve resumen de los argumentos esgrimidos en esta disputa se presenta de este modo: La argumentación de Juan Ginés de Sepúlveda, descrito en Maestre (2004: 110 y ss), se apoyaba en las siguientes razones por las que se justificaba la acción contra los indios: a) servidumbre natural de los indios, b) obligación de eliminar los sacrificios humanos y antropofagia por los indios, c) obligación, por derecho natural, de liberar a los inocentes sacrificados en tales ritos, y d) favorecer la predicación del cristianismo. El Padre Fray Bartolomé de las Casas refutó a cada uno de los puntos, sin embargo, el aspecto más importante y que fundamenta a las otras es la primera, porque los otros temas disfrazan el problema filosófico fundamental. En la contra-argumentación, De las Casas decía que la servidumbre o esclavitud se debía aplicar a una clase de bárbaros, a los que Aristóteles denominó «siervos por naturaleza». Esto es a los hombres "que por impío y pésimo instinto… no se gobiernan ni con leyes ni con derecho" (cit. en Maestre, 2004: 118 – 119). De hecho el Padre De las Casas, de acuerdo con el paradigma aristotélico – tomista dominante, distinguía dos clases de siervos o esclavos, los por naturaleza y los por derecho. Los indígenas no eran, precisamente siervos por naturaleza, sino por derecho, el derecho de conquista. Ello significaba que no se despojaba de su condición de ser humano al indígena americano, aún de acuerdo al paradigma de la filosofía occidental.

109 Debemos insistir en que del concepto de «par» se deriva otro, el «nosotros», el *jiwasa*, en tanto el «yo» y el «tú» siendo pares pero no iguales. Como el par «yo - tu», el *jiwasa* es el que en realidad está arraigado en la *Pachamama*, es este par el que toma conciencia de su arraigamiento en el «*nosotros-estamos-en-la-tierra*». Esta es la categoría óntica fundamental del «sujeto comunitario» andino.

110 Aún no hay acuerdo para conceptualizar el término *Pachamama*. Sólo podemos decir que trasciende el término «madre tierra», por ejemplo, puede entenderse como «madre naturaleza»

es más contundente. Dice: "el nosotros estamos se refleja como una experiencia inmediata que no puede ser mediada por la reflexión autoconsciente, y por ello le es irreductible […]. Entonces, nuestro *ser* es un ser que equivale a un *estar*, estar en el mundo, pero un *estar aquí*, estar sembrado en la tierra".

Esta conclusión es importante, porque la visión antropológica de la amautica andina es que el sujeto, el *chachawarmi*, constituye un par complementario, necesario e indispensable que tiene un papel en la estructura del cosmos[111], tema abordado a continuación.

El destino del ser andino como «*chakana*» o «hacedor de puentes» entre los elementos del cosmos o la concepción amautica de la historia

La conclusión del punto anterior es que este estar arraigado a la *Pachamama* es el *primer* momento como experiencia vivencial del «sujeto comunitario» y trae aparejada la autoconciencia de su puesto en el cosmos como «ser *chakana*» y el «hacedor de puentes» entre los otros términos de la relación. Según Estermann (2006: 110 - 111) en la «amautica» andina, como ya se dijo, el *cosmos* está constituido por una red de nexos y vínculos que constituyen estructuras organizativas en torno al cual giran otras estructuras, por ello es la fuerza vital de todo lo que existe. En esta red de nexos y relaciones, los elementos no

o como el «siendo aquí y ahora» con todos los seres del mundo de arriba, el *alaxpacha;* el mundo de abajo, el *manqh'apacha*; y este mundo, el *akapacha*. En este sentido incluye a los tres mundos andinos.

111 Como parte sustancial de las estructuras profundas –el habitus andino– que pautan el comportamiento del sujeto andino, el *chachawarm*i, se tiene al concepto de *cosmos*, representado en la *casa* como estructura organizativa en torno al cual giran otras estructuras. De este modo, los ritos que implican la construcción y la misma construcción de la *casa* expresan vivencialmente la manera de cómo está contenido el saber sobre el *cosmos* y, a su vez, transmitido y compartido, es decir, está, también, la estructura del saber y sus formas de transmitir y compartir. Lo que quiere decir, que la misma estructura del *cosmos* está en la estructura del saber y, al mismo tiempo, en la estructura del transmitir y compartir. En este sentido, es análogo al *logos* griego.

cuentan. En el principio fue la relación y, después, los «términos» de la relación. Puesto que el verdadero *arjé* es la relacionalidad de todo, que se manifiesta en todos los niveles y campos de la existencia. Por lo tanto, los «términos» de la relación que constituye el sujeto comunitario (hombre/mujer o *chachawarmi*), en tanto individuos, ontológicamente son secundarios. Sin embargo, tienen un importante papel, que consiste en ser el «puente» y el ser «hacedor de puentes» o «*chakana*» con otros «términos» de la red de nexos y vínculos del cosmos; pues, él mismo, la paridad *chachawarmi*, está conectado con otros seres naturales y espirituales y con sus semejantes (otras paridades). Este es el *segundo* momento de la autoconciencia –de la experiencia vivencial– del «sujeto comunitario» andino, como producto de su arraigamiento en la *Pachamama*. "Saberse arraigado a la tierra es la primera forma óntica del conocer y del saber andino […] La sabiduría óntica del pueblo a diferencia del saber epistemológico del occidente empieza por saberse arraigado y no por el desprendimiento de ella" (Grijalva, 2004: p. i.). Este saber hace tomar conciencia de su papel como «puente» o «*chakana*» entre los seres de distintos niveles del cosmos, *akapacha* (este mundo), *alaxpacha* (el mundo de arriba) y *manqh'apacha* (el mundo de abajo). Pero, este papel no le hace superior ni inferior con relación a los otros seres naturales y espirituales del cosmos que constituyen los otros «términos» de la relación. Esto quiere decir que todos los «términos» de la relación en el *cosmos* son iguales en tanto pares. Este punto será fundamental, luego, para comprender la eticidad del runa/jaqui andino y, por supuesto, de la concepción sobre la educación en la amautica andina.

Por lo tanto, se puede decir que el «sujeto comunitario» no tiene un puesto privilegiado en el cosmos, sino sólo el humilde papel de *ser el puente* o el ser *hacedor de puentes* entre los distintos seres y niveles del cosmos para propiciar el equilibrio perfecto y armónico en el cosmos. Sin embargo, en el curso de la historia del cosmos andino se ha presenciado períodos de desequilibrio que han significado grandes catástrofes, tanto naturales como sociales, en

los tres niveles del mundo andino, superando las fuerzas del sujeto andino sin poder restablecer este equilibrio. Pero, ello no significó que no se restableciese este orden andino perfecto siguiendo su propia dinámica, a esta esperanza denominaron *Pachakuti*, el retorno al orden o estructura organizativa perfecta, que no es el retorno o vuelta al estado anterior con los mismos elementos del cosmos, sino a las *estructuras organizativas* que conducen al equilibrio perfecto y armónico, tal como se desprende de las investigaciones realizadas por el científico boliviano E. Molina (1999: p. i.) sobre los glifos de la Puerta del Sol de Tihuanacu, expresados en los números perfectos leídos e interpretados con un método tihuanacota denominado por él *tetraléctica*, correlacionados con las del filósofo Lajo (2006: 77 - 104) sobre la ruta física de la sabiduría andina y la línea de la verdad. A partir de este concepto, el investigador Fernando Huanacuni (2003: p. i.), en una conferencia realizada en la ciudad de La Paz, el 8 de septiembre de 2003, sugirió que en la historia del cosmos andino se presenciarían las siguientes etapas en dirección a este *Pachakuti*: a) el proceso *maya* o del Cóndor, que es el despertar del sujeto andino, es como la iluminación de la conciencia a semejanza de un rayo. b) El proceso *paya* o del Puma, significa que el despertar se encuentra buscando respuestas a sus preguntas, en ese sentido es un cazador. Busca respuestas en sistemas religiosos, políticos, ideológicos, etc. c) El proceso *kimsa* o de la Serpiente (Katari) es la reflexión que permite madurar los saberes desarrollados en la anterior etapa. Y, finalmente, d) el proceso *pusi* o de la Llama, que se realiza en la congruencia entre el saber reflexivo teórico con el práctico, sobre todo en la maestría que conduce a la apertura y acceso a la realidad, es decir, a la presentación simbólica y vivencial de la realidad. Esta explicación es análoga a la *filosofía de la historia* del occidente.

Ahora bien, si la primera experiencia vivencial del «sujeto comunitario» le hace darse cuenta de su arraigamiento y de su «nosotros-estamos-aquí-siendo», por un lado, y de su papel como ser el puente o

ser el hacedor de puentes, por el otro, ¿cómo se forma el ser andino como una paridad relacionada incluyentemente?

La formación del ser andino a través del «camino del justo o del noble»

En el libro *Qhapaq Ñan; la ruta inka de sabiduría*[112], el filósofo peruano Javier Lajo (2006: 77 y ss.) postula la idea de que desde el período pre-inca, esto es, desde el período tihuanacota, se tenía un modelo de formación del hombre/mujer andino que él denomina en quechua *Qhapaq Ñan o Camino de los Qhapaq*. Este camino permitía, a quién transitare por el mismo, alcanzar a ser justo o noble, en el sentido de encarnar la justicia y, además, en ser portador de la verdad. ¿Qué se entendía por ser justo? La respuesta viene dada por Estermann (2006: 251 y ss.), cuando dice que consistía en conservar y perpetuar del orden cósmico, entendida por este orden el establecer o mantener la relacionalidad universal de todo lo que existe, según los principios de *correspondencia*, *complementariedad* y *reciprocidad*. En este conservar y perpetuar jugaba un rol importante el ser humano, hombre/mujer, andino, en su papel de *chakana*, es decir, de puente y hacedor de puentes y como cuidante de este orden pachasófico[113]. De este modo, se develaba la función cósmica del ser humano, la paridad hombre/mujer andino, como conservador y perpetuador del orden cósmico mediante la "presentación" ritual y ceremonial de este orden. Ésta era su responsabilidad, lo contrario implicaba un trastorno severo en el orden cósmico que traía consigo desequilibrios entre los distintos elementos del cosmos, que podía significar trastornos naturales y espirituales. Así emergía una jerarquía de valores en cuya cúspide se ubicaba el acto que implicaba la conformidad con la normatividad de la reciprocidad. Este

112 Del mismo autor circula en internet un artículo con el título de *Qhapaq Ñan; la escuela de sabiduría andina*. De la lectura de ambos textos se establece que el contenido fundamental es el mismo. Con ello queremos destacar que el tema abordado es fundamentalmente la formación del hombre/mujer andino.

113 "La *pachasofía* es 'filosofía de *pacha*': reflexión integral de la relacionalidad cósmica, como manifestación de la experiencia colectiva andina de la 'realidad'" (Estermann, 2006: 158).

acto era, pues, la *justicia* en el sentido de equilibrio cósmico. La *justicia*, en este sentido, se definía en el sentido de establecer o restablecer el equilibrio en la reciprocidad. Las relaciones recíprocas garantizaban, entre los seres humanos y grupos humanos, un intercambio justo y equilibrado de bienes, de favores y hasta de emociones (Estermann, 2006: 25).

Pero, lo importante de la tesis de Lajo (2008: 34 y ss.) es que demuestra que la paridad hombre/mujer se formaba en la justicia y verdad, esto es, en los rituales que implicaba la conservación y perpetuación del orden cósmico en la ruta física que comprendía una línea recta que une las ciudades de Potosí y Cajamarca a 45º sobre el eje norte-sur, en los que se encuentran los templos pares de la isla de Amamanti en el lago Titicaca. ¿Cuál es la importancia de esta ruta física de la sabiduría? En la mente del sujeto andino, la formación del runa/jaqui, el *chachawarmi*, como *chakana* y cuidante del orden cósmico, no era cognitiva – conceptual sino experiencial y vivencial como consecuencia de su «estar» en la *Pachamama*; y la *Pachamama* no era algo conceptual sino real y físico. Por ello era necesario transitar en esta ruta para saber cómo el sujeto andino se abre y accede a la realidad, puesto que de este su saber se derivaban las estructuras organizativas del cosmos con el fin de saber cómo mantener el equilibrio perfecto y armónico del cosmos.

¿Qué se entendía por verdad? En opinión de Lajo (2006: 91, 112), los andinos de la época prehispánica concebían a la verdad como la vida misma, la hija del *yanantinkuy* (la paridad) y de los dos cosmos, cuyo vínculo producía y permitía la conciencia del existir arraigado en la *Pachamama*, la Madre Naturaleza. Pero, ¿qué se quiere decir con esta expresión? Debemos recordar que en la concepción andina el abordaje a la realidad era y es aún por lo concreto y por asociación antes que por deducción o inducción; ello significaba que carecía de importancia el establecer la verdad mediante la contrastación entre el discurso y la realidad o mediante la coherencia del discurso. Lo que importaba es que los procedimientos que se seguía en los ritos fuesen los correctos para, precisamente, conservar y perpetuar el orden cósmico y no provocar el desequilibrio de este orden por no seguir el orden establecido,

hecho que significaba perpetuar la vida y la paridad en el caso de realizar los ritos correctamente, o atentar contra ellas, en caso contrario. De este modo, la verdad era sinónimo de rectitud o correctitud, en el sentido de correcto, en la presentación o revivificación simbólica de la realidad. De ahí surge la pregunta, como en el caso de la ruta de la sabiduría, ¿no habría una similar con relación a la verdad? En la opinión de Lajo (2006: 34, 86, 91, 97), tal como había una ruta física de la sabiduría, él postula una línea física de la verdad que denomina en quechua *ch'ekkalluwa*. Esta línea diagonal o *ch'ekkalluwa* tiene un ángulo de 20º y 30' con relación a la línea vertical o del eje norte-sur sobre el globo terrestre. Esta línea no es una cualquiera, sino el ángulo óptimo del eje de rotación de la tierra, la inclinación de equilibrio o *Yanan – Tinkuy* (la complementariedad proporcional) que hace que la tierra rote frente al sol de forma más inteligente, para que se complemente y proporcione todos los climas de los hemisferios, estableciendo turnos en cada una de las latitudes para los ciclos estacionales manteniendo la vida y la biodiversidad. Por tanto, la verdad, para los antiguos andinos, no era un concepto abstracto sino algo concreto real y físico cuyo criterio era si permitía la vida y el equilibrio cósmico o provocaba el desequilibrio atentando contra la vida[114].

En síntesis, todo ello significaba que el *chakana*, como cuidante del orden cósmico, debía saber sobre esta línea para que sus acciones contribuyan al mantenimiento o retorno del orden cósmico. Ahí la importancia de la formación del sujeto andino en la ruta de la sabiduría.

Vivir el mito en el rito como el camino de acceso a la realidad o la teoría de la sabiduría amautica

Para el «sujeto americano», que es esencialmente comunitario, el «nosotros – estamos – aquí – siendo – arraigados – en la Pachamana»,

114 Esta idea es, pues, el origen del replicador cultural de la promesa de la amautica andina, la idea del *pachakuti*, que no es un retorno a un estado ancestral anterior sino a la estructura armónica del cosmos.

como primera experiencia vivencial, es al mismo tiempo, la primera forma de sabiduría (Grijalva, 2004: p. i.), pero esta sabiduría no se adquiere por la vía de la construcción del concepto cognitivo, porque la 'realidad' está presente (o se presenta) en forma simbólica y no tanto representativa o conceptual. El primer afán del *runa/jaqui* andino no es la adquisición de un 'conocimiento' teórico y abstracto del mundo que le rodea, sino la 'inserción mística' y la (re)presentación cúltica y ceremonial simbólica de la misma. La realidad se 'revela' en la celebración de la misma, que es más una reproducción que una re-presentación, más un 're-crear' que un 're-pensar'. El ser humano no 'capta' o 'concibe' la realidad como algo ajeno y totalmente 'dia-stático' sino la hace co-presente como un momento de su 'ser-junto', de la originariedad holística (Estermann, 2006: 104 – 105).

Esto quiere decir, que la apertura a la realidad no es por la contemplación intelectual sino por la experiencia vivencial holística; de este modo, más que conocer es un recrear simbólico el arraigamiento en la tierra. Este es el «rito», entendido como un conjunto de reglas ceremoniales que tienen un propósito o fin; y este propósito o fin es el que da sentido al rito. En este caso, el rito tiene como fin «vivir – el – mito». Pero este «mito» no es uno cualquiera, es el mito fundacional de la amautica andina.

a) *«Vivir el mito» como acceso a la realidad.* La pregunta: ¿cómo conocemos, o cómo conoce el hombre la realidad?, ha sido una de las cuestiones fundamentales de la tradición occidental. El mito fundacional de esta cultura sobre este tema se ha formulado en el sentido de que el hombre tiene acceso a la realidad por medio de la razón, el «*logos*», «*nous*» que permite elaborar «conceptos» sobre la realidad. Pues concibe a la actividad filosófica como descubrir la verdad (*aletheia*) mediante un proceso de cognición, porque la realidad no está inmediatamente presente sino representada en «conceptos». "La forma predilecta de la representación mental cognoscitiva en el occidente es el 'concepto' que reemplaza en el

caso ideal a la realidad", dice Estermann (2006, 104). En cambio en la cultura andina, como dijimos en el punto anterior, el acceso a la realidad es mediante la «inserción mítica», y la representación cúltica y ceremonial simbólica de la realidad, de tal modo que la realidad se «revela» en la celebración de la misma –en el rito–, que tiene un sentido de «reproducción» que una «representación» de la realidad, es más un "re-crear" que un "re-pensar". Por eso, el hombre andino «vive la realidad de manera íntima y vital con la realidad», y ese vivir la realidad se puede denominar «sentir» la realidad. Para la amautica andina, la realidad en sí no es 'lógica' ni 'lingüística', sino simbólicamente presente. Por ello, en la interpretación de Estermann (2006: 104 - 106), el símbolo predilecto para el hombre andino es la realidad misma en su densidad celebrativa, en cambio, para el hombre occidental es la palabra como representante de la realidad.

Cuando se dice 'experiencia vivencial' no sólo se alude a la experiencia cognitiva, sino a la que involucra a la totalidad de las facultades y los sentidos. Esta experiencia se da en un espacio determinado y éste es la *casa o el hábitat* del «sujeto comunitario»; es la *qamaña*, como «estar-siendo-en-relación-con». Por ello, se afirma que acontece en el seno de la familia como un acontecer fecundo en el que la pareja –la paridad–se transforma en familia, que es, a su vez, una transformación de la casa en escuela para el aprendizaje del uso de las facultades sensoriales (cfr. Grijalva, 2004: p. i.). En ese sentido, en la amautica andina "las facultades no-visuales se enfatizan en el acercamiento a la realidad. El tacto, por ejemplo, es un sentido privilegiado (sólo hay que pensar en la devoción religiosa o en la expresión de cariño), pero también el olfato y el oído" (Estermann, 2006: 113 - 114). De ahí se puede afirmar que el runa/jaqui andino 'escucha' la tierra, el paisaje y el cielo; 'siente' la realidad mediante su corazón […]. La sensibilidad y sensitividad andinas no dan preferencia al 'ver',

y por lo tanto, la racionalidad cognoscitiva no es en primer lugar 'teórica' *(theorein)*, sino más bien emocio-afectiva.

¿Existe alguna racionalidad, equivalente a la occidental, en la experiencia vivencial del rito?

b) *La «relacionalidad» como un principio básico de la racionalidad.* Otra pregunta fundamental que ha preocupado al hombre de toda cultura es: ¿existen un orden o racionalidad en la realidad?[115]. Cada cultura, especialmente la occidental, ha respondido de una forma que ha formulado ciertos principios básicos denominados lógicos que son:

i) de identidad,

ii) de no contradicción, y

iii) el tercero excluido,

en los que se sintetiza el «orden» o la «disposición» de las cosas de la realidad.

Del mismo modo, en la interpretación de Estermann (2006: 126 y ss.), la cultura andina entiende este «orden» o «disposición» de las cosas de la realidad a partir de principios básicos que difiere del orden de la «razón occidental». Estos son:

1. El principio de «relacionalidad», que se enuncia en que "todo está de una u otra manera relacionado (vinculado, conectado) con

115 Por ejemplo, esta es una de las preocupaciones fundamentales de la llamada "teoría de la información". Algunos físicos, como Eddington (1945), C. Sagan (1993) y otros, sostienen que desde el big bang el universo tiende a incrementar su entropía, entendido como aumento de desorden a partir de un supuesto orden que habría existido antes y en el momento del big bang, y que crear y mantener este orden (de acuerdo a cierta racionalidad) cuesta trabajo o esfuerzo. J. Campbell (1992) sugiere que el orden en el universo no es absoluto sino que depende de un punto de vista, este punto de vista bien puede ser cultural y la abstracción de este punto de vista sería la «racionalización» de esta «racionalidad». En este sentido, no había una racionalidad universal, única.

todo" (Estermann, 2006: 126). A partir de este principio básico se derivan:

2. el principio de «correspondencia», que se enuncia en que "los distintos aspectos, regiones o campos de la 'realidad' se corresponden de una manera armoniosa" (Estermann, 2006: 136);

3. el principio de la «complementariedad», que expresa que "ningún 'ente' y ninguna acción existe 'monádicamente', sino siempre en co-existencia con su complemento específico. Este 'complemento' (con+plenus) es el elemento que recién 'hace pleno' o 'completo' al elemento correspondiente" (Estermann, 2006: 139). Finalmente,

4. el principio de «reciprocidad», que dice que "a cada acto corresponde como contribución complementaria un acto recíproco […]. El esfuerzo o la 'inversión' en una acción por un/a actor/a será 'recompensado' por un esfuerzo o una 'inversión' de la misma magnitud por el receptor o receptora" (Estermann, 2006: 145).

Todas las consideraciones anteriores nos han permitido comprender que el acceso a la realidad por la vía de vivir el mito en el «rito» también tiene un cierto orden, una cierta racionalidad, claro está distinta a la concebida por la tradición filosófica occidental. De ahí que es perfectamente concebible una lógica, como el estudio de este orden o racionalidad, en la amautica andina.

La formulación de la promesa de la amautica andina

Tanto el *camino el justo o de la sabiduría* como la *línea de la verdad* estaban para la conservación y perpetuación del equilibrio perfecto y

el orden cósmico y de la vida pero, en la historia del cosmos andino, encontramos momentos de desequilibrio por diferentes circunstancias que superaban los esfuerzos del sujeto andino, por ello era necesario propiciar el retorno a este equilibrio cósmico. La formación del hombre/mujer andino, la paridad, no sólo era para la perpetuación y conservación del orden cósmico y de la vida, que constituía el equilibrio perfecto, sino además, para el restablecimiento de este equilibrio. De este modo, estaba implícita una promesa, la del *Pachakuti*, que significa la vuelta al orden y equilibrio cósmico perfecto, pero también a un *Pachakuti humano*, a una especie de paz perpetua, sólo posible si se daba en el orden de la *justicia* como en el de la *verdad* concreta, real y física. Esta promesa aún permanece en las estructuras profundas del ser andino.

En síntesis, podemos señalar que la felicidad del ser humano se desprende como el núcleo de las promesas de San Agustín y de las de la modernidad, sumando a estas últimas el perfeccionamiento del ser humano. Las vías que proponen son: el *camino del peregrino* en San Agustín, y el *camino del déspota ilustrado* en las promesas de la modernidad. Estas dos promesas, como grandes discursos o metarrelatos, han construido el mundo así como la filosofía, la religión, la ciencia, la tecnología, el arte, etc., en suma la cultura humana. A partir de este núcleo cada una de las promesas ha generado su propia concepción sobre el hombre, por ejemplo, el *homo viator*, en la promesa de San Agustín y el *camino del peregrino* como método de formación; en cambio, las promesas de la modernidad han generado una concepción del hombre como el *déspota ilustrado* (Kant) y el *camino del déspota ilustrado* como vía de formación.

La amautica andina, por su lado, tiene al mantenimiento del orden y equilibrio perfecto en el cosmos como el núcleo de la promesa, esto es el *pachakuti*. De ahí se concibe al ser humano siempre en paridad como el *chakana* y cuidante de este orden. Para ello debe formarse en el *qhapaq*

ñan y en la *ch'ekkalluwa* pues, dado el desequilibrio cósmico existe la promesa del *Pachakuti*, la vuelta al orden y equilibrio que significa la vuelta a la estructura organizativas del cosmos que se expresa en la inclinación perfecta de la tierra con relación al Sol. En ello, al parecer el sujeto andino juega un papel importante. Sobre el tema de la amautica andina volveremos en el capítulo IV de este trabajo.

Capítulo III

La liberación y el destino del indio como contenido de la «Promesa de Warisata»

En este capítulo pretendemos responder a esta pregunta: ¿Cuál es la naturaleza y el contenido de la «promesa de Warisata»? Por tanto el objetivo que emana de esta pregunta es *narrar el proceso de formación y el contenido y la intencionalidad de la «promesa de Warisata», a partir de las raíces teóricas y filosóficas provenientes de la tradición occidental reflejada en Latinoamérica y la ancestral andina para comprender su genealogía bajo el modelo teórico interpretativo propuesto por Bourdieu (1981) y Dawkins (2002), al que hemos denominado como «modelo de los replicadores culturales»*. Por tanto, la pregunta se constituye en el hilo conductor para develar los replicadores y la intencionalidad de la promesa. Esta pregunta genera a su vez otras. ¿Qué devela la «promesa de Warisata»? ¿Cómo fue la evolución de la «problemática del indio»? Y, ¿Qué promete y en qué consiste la «promesa de Warisata»?

Iniciamos con la idea de que toda promesa es el resultado de la explicitación y formulación coherente y sistemática de las aspiraciones o esperanzas latentes de grupos marginados y discriminados de una sociedad que, en un momento dado, se visibilizan[116]. A partir de esta visibilización

116 La *base social* de las promesas estudiadas en este trabajo tiene un rasgo común, constituye las clases subalternas, a excepción de la base social de las «promesas de la modernidad». En nuestra opinión, la crisis de la «promesa de San Agustín» es explicitada por un grupo de universitarios parisinos llamados los *goliardos*. A partir de ellos se irán gestando las «promesas de la modernidad». Por esta razón consideramos como la *base social* de esta promesa. De acuerdo a Le Goff (1996: 39-40), para ganarse la vida estos estudiantes hacían o se convertían en juglares o bufones. En esta vida de vagabundo fustigaban, fundamentalmente, al orden establecido y a la promesa de la felicidad en la ciudad de Dios de San Agustín. Por ello fueron considerados peligrosos, indeseables, rebeldes y, al mismo tiempo, marginados y discriminados tratando de separarlos de la sociedad. Bajo esta caracterización de los goliardos, aún se puede

la capacidad de replicación de ciertas «ideas – modelos», o de su mutación según el hábitat y el contexto que propician, sumado a esto el cruzamiento con otros replicadores provenientes de otras tradiciones culturales, son de vital importancia para su vigencia. Una vez formulado su éxito dependerá de la capacidad de replicarse, amplificarse y legitimarse entre los grupos y sus potenciales aliados a quienes pretende expresar estas esperanzas.

En el caso concreto de Bolivia, la «promesa de Warisata» emergió como consecuencia y respuesta a la denominada *problemática del indio* que surgió en América después de la conquista española. Por ello, es necesario describir previamente este tema.

La problemática[117] del indio americano en la tradición filosófica occidental reflejada en Latinoamérica

La *problemática del indio* entró en la agenda del pensamiento del nuevo mundo a los 19 años del desembarco de Colón, cuando el Fray Antón Montesinos inició el debate con su famoso sermón del año 1511, como informa el Fray Bartolomé de las Casas (1986: 13 y ss.). Sobre el contenido principal del sermón, dice:

> Llegado el domingo y la hora de *predicar*, subió en el púlpito el susodicho padre fray Antón Montesinos, y tomó por tema y fundamento de su sermón […]: *Ego vox clamantis in deserto* […] Esta voz, dijo él, es que todos estáis en pecado mortal y en él vivís y morís, por la crueldad y tiranía que usáis con estas inocentes gentes. Decid, ¿con qué derecho y con qué justicia tenéis en tan cruel y horrible servidumbre aquestos indios? ¿Con qué autoridad habéis hecho tan detestables guerras a estas

sostener que las promesas emergen cuando se explicitan estas esperanzas y aspiraciones de grupos sociales subalternas.

117 El diccionario de la RAE (2002: p. i.) en su segunda acepción define la *problemática* como conjunto de problemas pertenecientes a una ciencia o actividad determinadas. En este sentido, la «problemática del indio» constituye este conjunto de problemas referidas al indio americano tratadas por la teología y filosofía occidental.

> gentes que estaban en sus tierras mansas y pacíficas, donde tan infinitas dellas, con muertes y estragos nunca oídos, habéis consumido?

¿Por qué Fray Montesinos planteó esta cuestión como asunto principal de su sermón? La primera respuesta quizá tenga que ver con la actitud piadosa del sacerdote para con el Rey y los conquistadores, y que es parte de los replicadores culturales de la «promesa de San Agustín». Este replicador sostenía la creencia de que los actos de los conquistadores podían condenar al Rey de España al eterno tormento del infierno por el pecado capital que cometían sus vasallos al someter a la esclavitud y despojar de sus tierras y bienes a los indios, puesto que las injusticias de los vasallos lo convertían al Rey en injusto, por ello había que reflexionarlos para que reparasen estas injusticias. De este modo se visualizaba, en el marco de la «promesa de San Agustín» ya analizada en el capítulo anterior, que *ser cristiano* era sinónimo de *ser justo* y ser fiel, en contraste a ser infiel o no cristiano[118]. Los cristianos[119], como hijos de Dios, hechos a su imagen y semejanza no podían ser injustos, por lo tanto, no podían cometer semejantes injusticias que lindaban con el pecado capital, sin embargo lo hacían. ¿Cómo resolver esta incongruencia?

118 Peláez (2000, cit. en Choza y Wolny, 2000: 18 - 24) tiene una interesante explicación sobre estos términos a partir del análisis del Nuevo Testamento. Los términos «infiel», «bárbaro» y otros afines tenían otros significados como, por ejemplo, «infiel» que se decía de algo que no era creíble, que se aplica a sus discípulos que no tenían suficiente fe en Jesús o, finalmente, que designaba a los paganos que no conocían a Dios o no aceptaban el mensaje del evangelio. De los tres significados predominó el último. «Bárbaro» decían los griegos y romanos para designar pueblos ajenos a su cultura o que tenían lenguas ininteligibles, es decir, al extranjero. Otro término fue el de «gentil» que se utilizaba para designar grupos o colectivos diferentes a los judíos, en todo caso, se refería a los no pertenecientes al pueblo o nación de Israel.

119 Jesús o Cristo, en contra a esa exclusión de los no judíos o no griegos o romanos habló y practicó un *universalismo humano* basado en el presupuesto de que Dios es padre de todos. Se acercó, por ello, a los oprimidos, marginados, excluidos y hasta despreciados judíos y no judíos. Los primeros misioneros cristianos continuarán este universalismo de Cristo poniendo fin a un mundo divido entre judíos y paganos o infieles, y con ello rompieron con el judaísmo adquiriendo personalidad propia y configurando una nueva religión, la de Cristo o Jesús, el Mesías y salvador universal. Por tanto, los «infieles» y los «bárbaros» pasaron a ser los principales destinatarios del movimiento iniciado por Cristo para conformar la religión cristiana, elemento fundamental de la civilización occidental (Peláez, 2000: 24 – 40).

La segunda respuesta, que se deriva de la respuesta anterior, tiene que ver con el tema de la *justicia* y los actos justos, concretamente, ¿era justo someter a la esclavitud y despojar de sus tierras y bienes a los indígenas? A su vez, este tema estaba ligado a otro, determinar el *criterio* por el que se establecía de qué modo cualquier acto podía convertirse en justo, es decir, ¿*qué* hacía a un acto justo o injusto? (cfr. De Sepúlveda, 1892: 279, 303). En otras palabras, Fray Antón Montesinos estaba planteando el tema de la *justicia* tanto en su *esencia* como en su *existencia* –como *expresión* en los actos humanos–, especialmente en la discusión sobre la *humanidad* del indio. Pero, ¿por qué era tan importante para los conquistadores dilucidar esta cuestión?

La tercera respuesta está relacionada con la idea de *humanidad* que construyó la «promesa de San Agustín», que es otro replicador cultural presente hasta nuestros días. Puesto que Dios creó a los hombres a su imagen y semejanza ello significó que sólo Dios era verdaderamente humano –en *acto puro*, en la terminología aristotélica–, en ese sentido, al mismo tiempo, sólo Dios era verdaderamente *justo*; el hombre sólo podía acercarse a este ideal en tanto que se perfeccionaba como humano en el *camino del peregrino* –humano en *potencia*–, puesto que este camino perfeccionaba entre el *decir* y el *hacer* del *justo*, del cristiano (cfr. De Sepúlveda, 1892: 273)[120]. Este camino era fundamentalmente para volverse cristiano por la gracia de Dios, en el que *ser cristiano*, que era sinónimo de *ser justo*, era, a su vez, fundamentalmente, *ser o volverse humano*.

120 De Sepúlveda (1892: 273 y ss.) toma este pasaje de la Biblia para mostrar la necesidad de la congruencia entre el discurso y la acción como virtud del *peregrino*.

> Preguntándole alguien: -Maestro, ¿qué cosa buena haré para lograr la vida eterna? –Si quieres llegar a esa vida, le dijo, guarda los mandamientos. -¿Qué mandamientos son? –replicó él: y Cristo le dijo: -No harás homicidio, no adulterarás, y fue prosiguiendo con los demás preceptos del Decálogo. Pero, añadió: -Si quieres ser perfecto, vete y vende todo lo que tienes y dalo a los pobres y sígueme. –Lo cual es muy semejante a las exhortaciones sobre la paciencia en las injurias que antes hablábamos. Y al mismo propósito, dijo Cristo en otro lugar: «Todo lo que queréis que los hombres hagan con vosotros, hacedlo vosotros con ellos. Esta es la Ley y los Profetas».

Y la cuarta respuesta está relacionada con la creencia –que es, también, otro replicador cultural– de que los cristianos tenían una misión especial en la tierra, dado a ellos por el propio Jesucristo, única fuente del poder legítimo en la tierra, creencia que es la génesis de la convicción de la verdad universal de los dogmas y de la superioridad del saber cristiano: la *verdad y la justedad* de toda misión evangelizadora emprendida sobre la faz de la tierra. En el caso concreto de los indios, los teólogos y filósofos conquistadores pensaban que dado que los indios no eran cristianos sino infieles, por lo tanto, no eran justos, significaba que no eran humanos o plenamente humanos, por ello la necesidad de convertirlos en cristianos para que sean justos, de este modo, humanizarlos o transformarlos en humanos. Por lo tanto, los reyes y príncipes de la tierra fieles o cristianos tenían la obligación de *humanizar* a los infieles y, por supuesto, a los indios de América. En este sentido, los humanos, los fieles y justos españoles, podían transformar a los no-humanos o casi-humanos, los indios, en humanos (cfr. Pérez de Tudela Bueso, 1977: xx y ss.). Para ello, ¿se podía recurrir a cualquier medio con tal de realizar el fin encomendado, entre ellos la guerra de conquista, un medio que es sobradamente inhumano? Esa era una de las cuestiones principales que se planteó y que debían resolver los teólogos y filósofos españoles de la época. En el fondo, esta pregunta conducía a dos respuestas contradictorias y, a su vez, a dos justificaciones argumentativas: a) si los medios (acciones humanas) injustos se justificaban por los fines o, b) si los medios justos ya de por sí conducían inexorablemente al fin justo. Esta contradicción se visualizó nítidamente en la llamada disputa de Valladolid[121]. Pero, a su

121 El tema que les preocupaba a los filósofos y conquistadores españoles era el tema de la *justicia* en el marco de la «promesa de San Agustín». El Obispo de Hipona concebía que la justicia estaba directamente relacionada con el poder político, idea heredada de Cicerón, tal como señala Klinger (1953: 35 y ss.), sin embargo, en la ciudad terrena no había una verdadera justicia sólo en la ciudad de Dios, con el propio Dios como soberano de esta ciudad quién impartía la verdadera justicia, pues, por ser omnisciente conocía las virtudes y los vicios de los hombres. De este modo, entendía que la justicia era recta ordenación, exacta relación interna de lo superior y lo inferior a partir del amor que se profesa a Dios, por un lado; o a sí mismo, por el otro. El amor a Dios, cuyo camino era del peregrino, era una preparación para cultivar las

vez, tuvo la virtud de develar la verdadera concepción sobre el indio que los conquistadores europeos reelaboraron para mantener al indio en el estado de servidumbre y despojo de sus tierras y bienes.

De este modo, la disputa de Valladolid constituyó el primer hito en el desarrollo del pensamiento y tradición filosófica latinoamericana a partir de la discusión sobre la *humanidad* o *condición humana* del indígena. Posteriormente, 400 años después, en la segunda mitad del siglo XX se encuentra el segundo hito en la filosofía latinoamericana cuando tuvo lugar un debate entre Zea y Salazar – Bondy, iniciado en 1925 por Mariátegui, sobre la *autenticidad de la filosofía latinoamericana* como consecuencia de la disputa de Valladolid, desnudando la continuación de la misión evangelizadora, iniciada por los *hidalgos*[122] y conquistadores españoles, por los nuevos *hidalgos americanos*: los criollos y mestizos en el período de la lucha por la independencia y el republicano. Simultáneamente, el romanticismo europeo contribuyó con su idea del *buen salvaje* en el debate sobre el indio conjuntamente el marxismo que aportó con su interpretación de la lucha de clases desde una óptica

virtudes que lo conducirían a ser justo y, a su vez, a ser santo; en cambio, el amor a sí mismo, conducía a un camino de injusticias y a la destrucción del alma.

122 El término *hidalgo* se refiere a la "persona que por su sangre es de una clase noble y distinguida" en la estructura de la sociedad española medieval (cfr. RAE, 2002: p. i.). Los *hidalgos* pertenecían a la clase social que protegía, es decir, eran soldados o administradores, por tanto constituían una clase privilegiada. Como clase social incubaron y proyectaron una idea de sí mismo que luego se constituiría en replicador cultural. Este replicador se desprende de los testimonios recogidos por Ángel Rosemblat en su libro *La primera visión de América* (cit. en: Baptista, 1991: 143 y ss.), que comienza con el de Andrea Navagiero, embajador de Venecia en España entre 1525 a 1528, quién escribía: "los españoles aquí (en Granada) lo mismo que en el resto de España, no son muy industriosos ni siembran de buena voluntad la tierra, sino que van de mejor gana a la guerra o a las Indias, para hacer fortuna por este camino mejor que por cualquier otro".
Otro testimonio es el de Alejo Banegas, en 1538, en su Agenda del tránsito de la muerte, decía:

> En España se tiene por deshonra el oficio mecánico… por cuya causa hay más holgazanes y malas mujeres […]. Ochenta mil mendigos reunidos en respetables cofradías, recorren los caminos de Castilla a fines del siglo XVI, al punto que se llama "profesión castiza" a la mendicidad. Si no hace fortuna en la guerra o en el otro lado del Atlántico, el hidalgo venido a menos prefiere extender la mano que humillarse en "un trabajo servil".

étnico-racial. Finalmente, el pensamiento pragmático, que sería una de las consecuencias de la *Ilustración* al subordinar la razón frente al poder de la burguesía europea, también, contribuyó a configurar una idea del indio con relación al hombre civilizado occidental, pensamiento que será el preludio del desarrollo del concepto de *interculturalidad*, muy útil para la expansión de las «promesas de la modernidad».

A continuación exponemos el punto de vista, sobre la problemática indígena, subyacente en la disputa de Valladolid y el debate Salazar – Bondy - Zea.

La disputa de Valladolid o la «humanidad» del indio en entredicho

Históricamente se sabe que entre 1550 a 1551 se debatió en Valladolid sobre el tema del indio americano (cfr. Maestre S. A., 2004: 91 – 134), cuya síntesis fue recogida en una publicación[123] en el año de 1552 denominada: *la disputa o controversia entre Fray Bartolomé de las Casas y el doctor Juan Ginés de Sepúlveda*[124].

Para nuestros propósitos esta publicación es de capital importancia porque expresa el dilema principal del conquistador español que consistió en determinar si era justa o no la guerra de conquista emprendida contra los indios americanos, expresada entre sus dos representantes: Juan Ginés de Sepúlveda, por un lado; y Fray Bartolomé de las Casas, por el otro. A partir de esta disputa se derivó en la discusión sobre la *humanidad* o la *condición humana* del indio, tema que ocupó a la filosofía latinoamericana hasta

123 Los miembros del Consejo Real de Indias reunido en Valladolid en 1550, encomendaron a Fray Domingo de Soto, confesor del Rey, de la Orden de los Dominicos, hacer un sumario de los argumentos esgrimidos tanto por el Dr. Sepúlveda como de Fray Bartolomé De las Casas. Sobre este sumario, el Dr. Sepúlveda coligió doce objeciones a las que respondió el Obispo de las Casas con las correspondientes réplicas (1552: 5 – 7).

124 El título completo va en la bibliografía.

nuestros días. La argumentación de Ginés de Sepúlveda[125], para justificar la guerra de conquista, se resumió en cuatro razones. Estas fueron:

a) *La idolatría* y otros pecados contra natura de los indios (De las Cafas y De Sepulueda, 1552: 11 y ss.). Esta razón se sustentó en la autoridad de las sagradas escrituras y ejemplos tomados de ella, así como la autoridad de los doctores canonistas (cfr. ídem: 31 – 32). Todas ellas condenaban estos delitos señalados por las sagradas escrituras (cfr. ídem: 12).

b) *Los indios son bárbaros*, dijo Sepúlveda, siervos por naturaleza[126] –el *natura servi*–, por tanto obligados a ser siervos por naturaleza y súbditos de los españoles[127] (1552: 32, 46).

125 Ginés de Sepúlveda escribió un texto en forma de diálogo para justificar la guerra de conquista. Esta obra fue reimpresa en edición bilingüe latín español en el tomo 21 del *Boletín de la Real Academia de la Historia* en el año de 1892. En el prefacio de esta obra ya se planteó la gran pregunta que se formuló el pensamiento colonial con respecto al indígena americano: ¿es justa o injusta la guerra que se libra contra los indígenas americanos por el imperio español? ¿Por qué esta pregunta tenía tanta importancia? Porque los españoles, en el proceso de la conquista, sometieron a los indígenas convirtiéndolos en esclavos y despojándolos de sus tierras y sus bienes sin una declaración de guerra previa que justificase tal acción. Por ello, frente a estos hechos consumados había que encontrar una justificación filosófica y teológica, de lo contrario sería considerado un vil latrocinio, conducta que no podía ser tolerada por los hombres que se consideraban a sí mismos como cristianos y, como tales, humanos. Entre humanos no podía haber esclavitud ni despojo de tierras y bienes (cfr. De Sepúlveda, 1892: 261, Prefacio).
La obra se desarrolla en un diálogo entre los siguientes personajes: *Demócrates* y *Leopoldo*, que representan pensamientos opuestos sobre el tema en cuestión. Uno justifica, Demócrates, y otro critica y trata de refutar la justificación, Leopoldo. Sin embargo, para exponer el pensamiento de Ginés de Sepúlveda hemos utilizado el texto escrito por Fray Domingo de Soto porque a nuestro juicio recoge de modo sistemático la justificación de la guerra de conquista realizada por G. de Sepúlveda; y no está dispersa como en el caso del diálogo del presente texto.

126 De Sepúlveda (1892: 305) estaba convencido de la minoría de edad de los indios en su condición de bárbaros por naturaleza, por ello escribió:

> Y siendo esto así, bien puedes comprender ¡oh Leopoldo! Si es que conoces las costumbres y naturaleza de una y otra gente, que con perfecto derecho los españoles imperan sobre estos bárbaros del Nuevo Mundo e islas adyacentes, los cuales en prudencia, ingenio, virtud y humanidad son tan inferiores a los españoles como los niños a los adultos y las mujeres a los varones, habiendo entre ellos tanta diferencia como la que va de gentes fieras y crueles a gentes clementísimas, de los prodigiosamente intemperantes a los continentes y templados, y estos por decir que de monos a hombres.

127 A su vez, De Sepúlveda (1892.: 347) tenía la convicción de que los españoles, además de ser superiores a los indios, eran el nuevo pueblo elegido por Dios, en analogía con los israelitas o hebreos antiguos.

c) *La conveniencia de una guerra de conquista previa* y luego evangelizarlos, porque es más fácil esta tarea después de dominarlos (1552: 32).

d) *Por la injuria que se tienen* los unos a los otros, matándolos para sacrificarlos y comerlos (1552: 12, 31).

Por su parte, el Fray Bartolomé de las Casas respondió a las razones esgrimidas con esta contra argumentación:

a) El mandato de Dios para hacer la guerra justa contra los gentiles idólatras *no era por ser idólatras*, sino porque detentaban la tierra que Dios les había prometido dárselas a ellos tal como se desprende de la lectura de Deuteronomio cap. 7 (promesa hecha a Abraham y a sus hijos) (1552: 13- 14).

b) El término *bárbaro* encierra tres acepciones:

   i) Se dice de alguien que difiere de las opiniones y costumbres generales, y no por ello no tiene la disciplina ni prudencia para cumplir las leyes.

   ii) No tienen una lengua idónea para explicar los caracteres y letras de la lengua oficial.

   iii) Son salvajes como las bestias, fieras silvestres.

   Pero *los indios no son salvajes*, tienen todos los atributos para ser civilizados, porque tienen pueblos, casas, leyes, artes, gobierno; y castigan con pena de muerte pecados contra natura y otros (1552: 46).

c) La fe no puede imponerse por la fuerza sino por el entendimiento, pues los santos teólogos condenan las guerras que preceden a la

Yo creo que la cuestión, en principio –dijo De Sepúlveda–, puede ser materia de duda o disputa, aunque sea cierto que en esta causa el mejor derecho está de parte de la nación que sea más prudente, mejor, más justa y más religiosa, y en todas estas cosas, si vamos a decir la verdad, muy pocas naciones son las que pueden compararse con España.

conversión. Es más efectiva la mansedumbre y el ejemplo del cristiano para la conversión. Sólo los musulmanes admiten como lícito este procedimiento (1552: 32, 34, 36).

La predicación es para conseguir el bautismo hecho que significa perdonar por el bautismo todos los pecados pasados sin que tuviesen que recibir ningún castigo. Entonces, ¿por qué hacer la guerra que es una forma de castigar? (1552: 38).

d) Incumbe a la Iglesia defender a los inocentes, sin embargo, no es conveniente ni decente defenderlos por la guerra porque:

i) Aunque los indios maten a alguno de los suyos para comerlos o sacrificarlos, es un mal menor que hacer una guerra, porque en una guerra mueren más inocentes que los pocos que se quiere liberar. Además infama la fe y pone en contra a los indios (1552: 42).

ii) La ley divina dice: No matarás. Si por defender a los inocentes hay que matar, entonces es preferible quebrantar la segunda para cumplir con la ley divina (1552: 42).

iii) Hay una excusa de la ignorancia. Dado que los que les dicen son gente armada los indios perciben como a los enemigos que le roban y matan y no como amigos que le enseñan, y no por ello se les debe hacer la guerra (1552: 43).

> Por la razón natural, todo hombre concibe un Dios a quién reverenciar y ofrecer sacrificios por los beneficios que reciben, a su vez, para aplacar por las ofensas recibidas. Por ello ofrecen lo mejor que tienen, la vida de los mismos hombres, aunque esto es un error a la luz de la fe, pero excusable por provenir de la razón natural y no de la razón de Dios, aunque en las Sagradas Escrituras se hace referencia a estos casos, como en el caso de Abraham (1552: 44).

¿Qué devela esta argumentación y contra argumentación sobre lo lícito o ilícito, lo justo o injusto de la guerra de conquista? Detrás de la aparente discusión sobre la guerra de conquista el tema central fue la *humanidad* o la *condición humana* del indio americano. De principio, el planteamiento de Sepúlveda fue que el indio no podía ser considerado como humano por dos razones: la religiosa y la natural. La razón religiosa tenía que ver con que el indio no era cristiano –recuérdese que ser cristiano era sinónimo de ser humano– y al no ser cristiano no podía ser humano. Había la posibilidad de que fuese convertido al cristianismo y por ello ser humanizado, pero aun así debía estar bajo el servicio (servidumbre) de los españoles. Este punto fue duramente criticado por De las Casas, asegurando que si se convirtiesen los indios al cristianismo se convertían en humanos siendo tan iguales a los españoles. Por tanto, la guerra de conquista, que se justificaba por esta razón, no era justa sino un vil pillaje.

La otra razón, llamada natural, en la versión de Sepúlveda sostenía que el indio era *bárbaro* por naturaleza, por ello obligado a ser súbdito de los españoles. Pero, esta tesis no podía ser sostenida dada la fuerte contra argumentación de De las Casas, es más, sostenía este último que los indios eran civilizados, pues cumplían todos los requisitos para ser considerados como tales, por ejemplo, tenían leyes, casas, un Estado, etc. Por lo tanto, tampoco se justificaba la conquista, al contrario, la respuesta de De las Casas mostró la naturaleza cruel e inhumana de esta guerra y, a su vez, que la *condición humana* del indio no podía dudarse.

Si este debate hubiera concluido aquí con el arma que proveía las razones religiosa y natural el vencedor tendría que haber sido el Fray Bartolomé de las Casas, pero no fue así, se jugaban fuertes intereses políticos y económicos de grupos poderosos de los *hidalgos* españoles que conquistaron América, por ello, fue la razón económica la que se impuso *de facto* y el despojo de los nativos siguió su curso.

En síntesis, podemos afirmar que los teólogos y filósofos españoles no pudieron justificar ni desde el punto de vista del cristianismo ni desde la filosofía natural la guerra de conquista emprendida contra los indios, mucho menos negar la *condición humana* del indio, sin embargo, como afirma el filósofo mexicano Leopoldo Zea (1975: 13 y ss.), impusieron por la razón de su fuerza un nuevo replicador cultural que consistía en sostener que el indio era inferior a los españoles, por tanto, sub humanos, así como sus descendientes. Por ello se les exigió una *justificación* de su *condición humana* ante la razón europea, aunque los indios no se enteraron nunca de esta exigencia. Ello implicó que los conquistadores iniciasen acciones para someter al indio física e ideológicamente a partir de la soberbia que les infundió la creencia en la superioridad y universalidad del sistema cognitivo cristiano europeo así como la idea de la superioridad del hombre blanco europeo a cruz y espada. Pero, ¿dónde estaba el indígena en este debate? Estaba absolutamente *ausente*.

Lourdes Arispe (en: Zea, 1986: 335 y ss.) nos sugiere una explicación sobre esta gran ausencia. Otro replicador cultural presente en el sistema de creencias e ideas de las culturas aborígenes, por ejemplo, en el Perú la idea de *Wiracocha*[128] (cfr. Guaman Poma de Ayala, 1936: 275), en los

128 "Y la promesa y lo que le denunciaron los demonios al Inga desde sus antepasados ingas fue declarado, que había de salir unos hombres llamados Uiracocha. Como dicho fue en este tiempo, salieron los hombres Uiracochas cristianos en esta revuelta de este reino, y fue ventura y primición de Dios que en tanta batalla y derramamiento de sangre y pérdida de la gente de este reino saliesen los cristianos" (Guamán Poma de Ayala, 1936: 275).

Durand (1921: 113 y ss.) encontró el significado aymara de algunos términos como Wiracocha, dice:

> «Creador del Lago». En este caso *wira* no significa literalmente «gordo», sino que es voz derivada de *mira* «crecer», «crear» y «multiplicar» […]. La pronunciación de Wira - Kocha, está ya trasladada al quechua, pues la misma en aymara es Mira – Cota. También hay que tener presente que Wira en aymara es «suelo» (Bertonio, 2ª. Parte, pg. 388), y si así se tradujera, sería el nombre «Mar y Tierra».

Además, transcribimos este pie de página (1921: 121).

> Esta antigualla es la más antigua del Perú …, en los siglos pasados hubo gentes barbadas, blancas como nosotros, y que saliendo del valle de Coquimbo un capitán …, Cari, allegó a donde agora es Chucuito … que de Mediodía remaneció un hombre blanco de

mexicas la de *Teteo,* hizo que los indios vieran en los españoles como a sus dioses esperados según sus «promesas ancestrales». Este replicador, ya de inicio, significó la derrota intelectual que precedió a la derrota militar. En cambio, el replicador proveniente de la «promesa de San Agustín», que consistía en la creencia de que su idea de *verdad* y *justicia* era la única y válida para todo el mundo, dio la fuerza y el impulso necesario a los españoles para la conquista. Estas dos circunstancias, la derrota intelectual y militar de los aborígenes y la soberbia de los conquistadores, devinieron en un *desprecio cultural* sobre el indio y de todo lo que significaba lo indio. Sumado a esto, el hecho de que a los españoles no les interesaban las razones intelectuales sino las pragmáticas, por ejemplo, la mano de obra indígena gratuita que les permitiera a los *hidalgos* conservar sus privilegios –y a los que no eran de nacimiento convertirse en *hidalgos*–, hicieron que el indio esté ausente en la discusión sobre su *condición humana*.

La ausencia del indio en el quehacer cultural de Latinoamérica será notoria hasta muy entrado el siglo XX. Serán los españoles, y los que no pudieron convertirse en *hidalgos* en los primeros años de la conquista, quienes alentarán las guerras de liberación en las tierras americanas contra la corona española para, después, juntamente con sus descendientes coligados con los mestizos, tratar de convertirse en los *señores* de estas tierras, pero ya como Estados-nación libres. Por ello, en una primera instancia, imitaron y remedaron el movimiento cultural europeo para, posteriormente, reflexionar y debatir sobre la problemática indígena. Aún en estas nuevas condiciones, el indio seguirá estando ausente, mejor dicho, seguirá siendo marginado, despreciado y humillado.

---

crecido cuerpo, que tenía gran poder, que de los cerros hacía llanuras y de las llanuras hacía cerros grandes, haciendo fuentes en piedras vivas … llamábanle Hacedor de todo … Padre del Sol … que todo esto lo oyeron a sus antepasados, que ellos también lo oyeron en los cantares que ellos de lo antiguo tenían, que fue de largo hacia el norte haciendo maravillas … Generalmente le nombraban en la mayor parte Ticiviracocha, aún que en la provincia del Collao le llaman Tuapaca y Arnahuan.

A la exigencia de la justificación de la *condición humana* o *humanidad* del indio vendrá otra, la del uso al *verbo* o palabra, pero ya no sólo al indio sino a todo latinoamericano. Este es el tema que se aborda a continuación.

La polémica Zea - Salazar Bondy sobre la originalidad y autenticidad de la filosofía latinoamericana o la pregunta sobre el derecho al verbo, al *logos*, a la filosofía del latinoamericano

El tema de la originalidad y autenticidad de la filosofía latinoamericana es la continuación de la exigencia de la justificación de la *condición humana* al indio extendida, también, al latinoamericano sólo por el hecho de habitar[129] en estas tierras, y empezó a debatirse después de casi 400 años de la disputa de Valladolid con el planteamiento de José Carlos Mariátegui (cfr. Salazar Bondy, 1978: 51)[130], quién escribió en 1925 un artículo denominado *¿Existe un pensamiento hispanoamericano?*

La idea central de este artículo se resume en que no existe un pensamiento –filosofía– característicamente hispanoamericano por la sencilla razón de que la mayoría de los pensadores de nuestra América se había educado en escuelas europeas, por lo que la producción intelectual carecía de rasgos propios, no tenía contornos originales, para

129 Este concepto, como veremos más adelante, tendrá una enorme importancia a la hora de definir al «ser latinoamericano». Pero, también, en la amautica andina cuando conceptualiza al sujeto andino y su *estar* arraigado en la *Pachamama*.

130 Salazar Bondy (1978: 45 y ss.) atribuye a Juan Bautista Alberdi el primer planteamiento de este problema, quién ya en 1842 en el Colegio de Humanidades de Montevideo leyó un documento titulado *Ideas para presidir a la confección del curso de filosofía contemporánea*. En este documento planteaba que la filosofía debía ocuparse de resolver problemas que interesaban en el momento, de este modo, si los problemas eran americanos, una filosofía americana sería la que resuelva el problema de los destinos americanos. Con esta expresión planteaba que la filosofía en América debiera ser práctica, "si es posible decirlo, la América practica lo que piensa Europa" (Alberdi, en: Zea: 1980: 65 y ss.). Sin embargo, no obstante este planteamiento contradictorio, aún no se hace consciente el tema sobre el derecho a filosofar de los latinoamericanos.

comprobarlo bastaba revisar la obra de los más altos representantes de la inteligencia indoíbera. Sumado a esto que la densa capa indígena se mantenía totalmente *extraña* al proceso de formación del pensamiento iberoamericano. Esto no quiere decir que en el futuro no haya, porque el espíritu hispanoamericano estaba en elaboración, el continente, la raza, estaban en formación; cuando se logre consustanciarse y solidarizarse con el suelo sobre el cual la colonización de América los ha depositado entonces emergería una filosofía auténticamente latinoamericana (Mariátegui, 1925: p. i.). En esta idea de Mariátegui ya se planteaba la posibilidad de un mestizaje cultural a partir de la herencia europea y americana.

Por tanto, la polémica entre Augusto Salazar Bondy y Leopoldo Zea será la formalización de este debate desde fines de la primera mitad del siglo XX hasta la década de los 70's.

En el planteamiento de este debate encontramos, en primer lugar, a Salazar Bondy (1978: 11 y ss.), quién tenía una claridad sobre esta nueva exigencia, ya no sólo al indio sino, también, al latinoamericano, como ya se dijo, por el hecho de habitar en estas tierras. En el fondo de la pregunta, de si hay una filosofía original, genuina o peculiar en la América hispanoindia, está si como latinoamericanos tenemos el derecho al *logos*, al verbo y al filosofar, es decir, ¿el uso que hacemos del *logos*, del verbo, cuando filosofamos, es legítimo y la filosofía resultante es original, genuina o auténtica? En este sentido, esta pregunta expresaba ese sentimiento general del intelectual latinoamericano en que el *logos* y la *filosofía*, así como *su estar*, le eran –y son– extraños por *encontrarse* o *situarse* en un *hábitat extraño*, distinto. Era el mismo sentimiento que, en la década de los 60's, Derrida expresara en su libro *El monolingüismo del otro* (1997: p. i.). Este filósofo decía:

> No tengo más que una *lengua*, no es la mía […]. Soy monolingüe. Mi monolingüismo mora en mí y lo llamo mi morada; lo siento como tal, permanezco en él y lo habito.

> Me habita. El monolingüismo en el que respiro, incluso, es para mí el elemento […]. Nunca esta lengua, la única que estoy condenado así a hablar, en tanto me sea posible hablar, en la vida, en la muerte, esta única lengua, ves, nunca será la mía. Nunca lo fue, en verdad.

La lengua del filósofo latinoamericano fue y es el español, pero nunca fue suya; es más, por el hecho de *habitar* en América, aunque hablase un español perfecto, fue marginado, discriminado y humillado al igual que a los indios a quienes los despreció y humilló. Eso le permitió percatarse de que la filosofía resultante de su filosofar utilizando el *verbo* y el *logos extraño* no fue ni es auténtica ni original, sino una imitación de lo europeo. Esta constatación le indujo a formularse diversas preguntas, entre ellas: ¿cómo debiera ser una filosofía hispanoamericana? Esto es, ¿cómo debiera normarse a la filosofía para ser auténtica y legítimamente latinoamericana? Además, ¿lo hispanoamericano, lo peruano, lo boliviano, lo chileno, etc., puede ser objeto de la reflexión filosófica? (cfr. Salazar Bondy, 1978: 11).

Hechos estos planteamientos, la conclusión de Salazar Bondy fue la siguiente: "No hay un pensamiento [filosofía] genuino y original, sino inauténtico e imitativo en lo fundamental" (1978: 131). ¿Cómo argumentó esta su conclusión? A partir de una breve historiación del pensamiento latinoamericano.

Salazar Bondy (1978: 14 - 16) escribió que, descartando el período pre-hispánico, el proceso del pensamiento hispanoamericano comenzó –a partir del siglo XVI– con la introducción de las corrientes predominantes de la España de la época de la conquista, cuyo objetivo era formar súbditos del nuevo mundo de acuerdo con las ideas y valores del Estado y la Iglesia. Entonces, la filosofía oficial y protegida fue la escolástica en su tardía versión española, que era una filosofía conservadora y anti moderna. En ese contexto se produjeron las meditaciones sobre la *condición humana* del indio, siempre desde la

perspectiva española, porque era aún impensable un enfoque americano propio[131]. El reinado de la escolástica se prolongó hasta el siglo XVIII. Esto significó, en nuestra terminología, que los replicadores culturales de la «promesa de San Agustín» construyeron el nuevo mundo conquistado por los europeos a partir del siglo XVI hasta el siglo XVIII. Sin embargo, a comienzos del siglo XIX, los replicadores culturales de las «promesas de la modernidad» comenzaron a disputarle en este afán constructor. Tal es así que por acción, en parte, de factores que operaron en la propia España, por ejemplo, la política liberalizante de los ministros de Carlos III y la obra de escritores reformadores como el P. Feijoo[132], más la presencia de viajeros ilustrados a Hispanoamérica como A. von Humboldt y miembros de la Academia de París, las ideas y corrientes contrarias al escolasticismo, como la filosofía de la Ilustración europea, comenzaron a disputarle su hegemonía, y ésta filosofía fue la que se incubó en la mente de los nuevos *hidalgos americanos* y de sus descendientes para madurar la idea de crear un nuevo Estado moderno en tierras americanas después de la emancipación americana y la independencia política de Hispanoamérica (1978: 16 – 18). Esto significó que los cambios políticos en hispanoindia se produjeron bajo el patrocinio intelectual de los replicadores culturales provenientes de las «promesas de la modernidad», lo cual no quiere decir que los replicadores san agustinianos estuvieran ausentes, al contrario, los académicos y políticos de entonces se alinearon en dos partidos principales, de tendencia liberal el uno y conservadora el otro, enconados en su disputa por diferencias pragmáticas y de política inmediata. Sin

131 Líneas arriba hemos propuesto una explicación sobre este hecho, consistente en la presencia de un replicador cultural en las culturas ancestrales que habría inmovilizado intelectualmente a los indígenas del Perú, cual fue la idea de Viracocha.

132 Según Sánchez Agesta (1945: 105), en relación al tema de la *humanidad* o *condición humana* del indio, el filósofo español Feijoo pensaba que no existían diferencias de especie entre los hombres que componen los distintos pueblos. Su argumento se basaba en la convicción de que todos los hombres reconocen un mismo Padre común, igualdad comprobada y practicada por los españoles en el descubrimiento y colonización de América. "Todos los hombres son iguales por naturaleza y sólo se dan entre los pueblos diferencias históricas de desenvolvimiento y progreso".

embargo, no obstante estas diferencias, tuvieron puntos en común, por ejemplo, en lo tocante a Dios y la ordenación del universo o a la libertad esencial del hombre, "y no es insólito encontrar a los mismos filósofos europeos acogidos como mentores doctrinarios a la vez por escritores liberales y conservadores. […] En ciertos casos las mismas filosofías son selectivamente acogidas por ambos bandos y aplicadas según sus propios fines y criterios" (1978: 19).

Los finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX constituyeron el dominio intelectual de los replicadores de las «promesas de la modernidad», especialmente, del positivismo para luego, décadas posteriores, ser disputado por otras corrientes como el bergsonismo, el marxismo, el neotomismo, la fenomenología, el historicismo, el existencialismo, el positivismo lógico, el análisis del lenguaje, etc., hasta nuestros días (1978: 19 – 26).

Ahora bien, ¿qué muestra este breve recuento histórico? Que el filosofar y la filosofía hecha en estas tierras tenía un libreto hecho en Europa, aunque se vislumbraba algo de originalidad con la discusión sobre el carácter y la posibilidad de la filosofía en Latinoamérica. Sin embargo, generaba otras preocupaciones en el filósofo latinoamericano, por ejemplo, ¿cómo justificar y justificarse a sí mismo de la humillación y marginación padecida? ¿Cómo conciliar la exigencia al indio de la justificación de su *condición humana* con la exigencia hecha a él, también, de su *condición humana* por la razón europea? ¿Cómo aplacar a su espíritu de la constatación de su monolingüismo que, sin embargo, no es de él ni le pertenece? Entonces, tuvo que adoptar, lo que ya dijimos en el capítulo anterior, la *moral del mendigo*: servil con los que le exigen la justificación de su *condición humana* y déspota con aquellos a los que él exige esta misma justificación. Este fue y es el drama del filósofo e intelectual latinoamericano.

El recuento histórico realizado por Salazar Bondy, ya descrito, tuvo, también, otra virtud: la de develar el espíritu entreguista del *hidalgo*

americano y de sus filósofos. Creyendo que al pactar con la Europa moderna e industrial y, posteriormente, con su heredero los Estados Unidos de Norteamérica –realizadores de las «promesas de la modernidad»– se liberaba de la España medieval –que contribuyó a la materialización de la «promesa de San Agustín»–, calificadas de retrógradas o bárbaras, en realidad propició una nueva colonización, una especie de entreguismo filosófico en correlato con el entreguismo político como producto de este nuevo pacto colonial[133] (cfr. Robledo, cit. en: Salazar Bondy, 1978: 40). Este neocolonialismo aún sigue presente hasta nuestros días. Por ello, en todo su filosofar siempre se sintió extraño[134], adoptó un *ismo* extranjero, suscribiendo ciertas tesis preexistentes adoptadas al hilo de la lectura más o menos fiel de las obras de las figuras más resonantes de la época (Salazar Bondy, 1978: 39).

A la conclusión de Salazar Bondy, en el sentido de que no hay aún una filosofía original y auténtica en Hispanoamérica, el filósofo mexicano Leopoldo Zea (1975: 11 y ss.) replicó a partir de la siguiente premisa: "cuando nos preguntamos por la existencia de una filosofía amerindia, lo hacemos partiendo del sentimiento de una diversidad, del hecho de que nos sabemos o sentimos distintos". Esta afirmación, generó, a su vez, estas preguntas: ¿somos distintos del resto de los hombres? ¿Tenemos un verbo, un *logos*, una palabra, distinto de lo que hasta ahora ha sido? ¿De dónde nos viene esa *extraña*[135] preocupación? ¿Por qué llevamos

133 En estos momentos, especialmente en Latinoamérica, ha empezado a debatirse sobre si el presente período puede denominarse como el de las filosofías post coloniales (por ejemplo, ver: Mignolo (1995: 91 – 114), o la profundización de las filosofías de la liberación y descolonización del pensamiento occidental.

134 "Insatisfechos e inseguros los hispanoamericanos se han sentido como en territorio ajeno al penetrar en los predios de la filosofía, por efecto de una viva consciencia de su carencia de originalidad especulativa" (Salazar Bondy, 1978: 42).

135 Lo extraño, en este caso, tiene que ver con la segunda acepción que da el Diccionario de la RAE (2002: p. i.) como algo raro o singular, o fuera de lo común. En ese sentido, preguntarse por el derecho al Verbo o Logos está fuera de lo común en el filosofar de los hombres, sin embargo, es una exigencia al Latinoamericano, puesto que ni al primer filósofo griego, medieval o europeo, sea alemán, francés, etc., se le exige este extraño pedido.

a la historia de la filosofía una interrogante que nunca antes se había planteado y, de hecho, hacemos una *extraña filosofía*?

Las respuestas a estas preguntas le permitieron afirmar a Zea que es posible una filosofía auténtica y original en Hispanoamérica. ¿Cómo? En primer lugar, a partir de esa sensación de extrañeza del hispanoamericano, puesto que se sintió y se siente distinto no porque sea distinto, sino porque le dijeron tanto que es distinto que terminó creyéndose distinto. ¿Respecto a quién? Por supuesto, al europeo. Cuando Colón y sus hombres desembarcaron en América lo hicieron con una idea –replicador cultural proveniente de la «promesa de San Agustín»– que estaba en la mente de los hombres cultos que le acompañaban: que el destino de los europeos era hacer de su humanismo el arquetipo[136] a alcanzar por todo ente que se le pudiese asemejar. Siendo ellos cristianos eran hijos de Dios hechos a su imagen y semejanza, de tal modo que ser *cristiano* era sinónimo de ser *humano*. Por tanto, al recibir el mandato de Jesucristo que consistía en cristianizar a todos los no cristianos, los infieles, en el fondo, este mandato significaba humanizar a los subhumanos; sin embargo, lo que hicieron fue exigir una justificación de su supuesta humanidad a otros entes que parecían ser humanos, en el caso concreto, a los indios de América. De ahí que, dice Zea, "nuestro filosofar en América empieza así con una polémica sobre la esencia de lo humano y la relación que pudiera tener esta esencia con los raros habitantes del continente descubierto, conquistado y colonizado" (Zea, 1975: 13).

La disputa de Valladolid, en este sentido, fue precisamente el inicio de esta extraña filosofía, del regateo de la condición humana del indio en nombre del cristianismo que se basó en Aristóteles y la filosofía escolástica. Años después, los que se enfrentaron a esta filosofía, los

136 El diccionario de la RAE (2002: p. i.) define la palabra *arquetipo* como modelo original y primario o la representación que se considera modelo de cualquier manifestación de la realidad. También como imágenes o esquemas congénitos con valor simbólico que forma parte del inconsciente colectivo. Finalmente, tipo soberano y eterno que sirve de ejemplar y modelo al entendimiento y a la voluntad humanos.

filósofos de la modernidad, por supuesto, mantuvieron en cuarentena la *condición humana* del indio hasta muy entrado el siglo XX, por no decir, hasta nuestros días. Todo esto devino en

> ...una justificación a la que tendrán que someterse no sólo los indígenas sino todos los nacidos posteriormente en esta América […]. [De este modo], la discriminación que dentro del orbe cristiano plantea Sepúlveda se transforma en una gigantesca discriminación planetaria. Por un lado los Hombres, por el otro, subhombres, apenas aspirantes a hombres (1978: 14).

En segundo lugar, el mestizaje biológico no tuvo su correspondencia con el cultural. No emergió una nueva lengua, sino que se impuso la lengua, el verbo, el *logos* del conquistador. Pero, éste, al poner en entredicho ya no sólo la *condición humana* del indio sino, también, la de los hijos producto de la mezcla con el español considerándolos como razas degeneradas sólo por el hecho de habitar[137] en estas tierras, ha creído tener y ha hecho creer que tenía más derechos que los hispanoamericanos sobre el verbo, el *logos* y la palabra que trajeron. De ahí, sintiéndose sin derechos o por lo menos con derechos disminuidos, los filósofos latinoamericanos se preguntaron por la legitimidad y autenticidad de la filosofía que es producto del uso de aquél. Esto, también, fue y es, pues, un extraño filosofar, el preguntarse por algo que sólo el latinoamericano lo hace utilizando una lengua, a su vez, extraña, ya que nunca fue suya ni es suya (cfr. Zea, 1975: 15 y ss.). A ningún otro, por ejemplo, francés, español, alemán, etc., se le pidió esta justificación.

En tercer lugar, esa extraña preocupación, primero, por la *condición humana* del indio y del latinoamericano, luego, por la originalidad y autenticidad de su filosofía, tuvo su origen en la idea que ya los primeros cristianos elaboraron –constituyéndose en

137 De acuerdo a L. Zea (1975: 9), habitar es dar "sentido a este mundo y Universo, distinguiendo, separando, igualando y unificando al resto de los entes que carecen de esta cualidad".

otro replicador cultural de cepa san agustiniana–, la de la *salvación* de los infieles. Aunque al indio nunca se le reconoció su *condición humana* y al *hidalgo americano* se le rebajó a sub hombre[138], sin embargo, esta misión salvadora debía estar presente bajo nuevo ropaje. Si al principio fue el afán de extirpar idolatrías y conducirlos al bautismo en masa con la creencia de que se les convertía en *humanos*, posteriormente, fue la de *civilizarlos*, esto es, también, *humanizarlos* o convertirlos en humanos. De ahí emergió la creencia de que *civilización* era Europa y su expresión en América, los Estados Unidos de Norteamérica, *barbarie* lo indígena, lo mestizo y el pasado español" (ídem: 19 – 20). Entonces, esa extraña filosofía asumió para sí la misión de redimir al indio, así como al latinoamericano, de la barbarie, de la condición infrahumana, en que se hallaba o había caído para civilizarlo, esto es, humanizarlo. En este afán, tratando de alcanzar la *humanidad*, esto es, la de ser Hombre, no un hombre –que significó someterse al modelo, al arquetipo de la supuesta única forma de lo humano, el europeo u occidental; el hispanoamericano, recortando, destruyendo, lo que sobrase en la calca, pegando, parchando aunque nada tuviese que ver con su personalidad lo que faltase de ella, recortando lo propio, añadiendo sin asimilar lo extraño (ídem: 21)–, se *enajenó*, es decir, se *neo colonizó*. De este modo, la misión salvadora, la redención de la barbarie en civilización, significó una nueva enajenación o neo colonización del indio y del latinoamericano. Situación que aún pervive.

En cuarto lugar, esta extraña filosofía hecha por los hispanoamericanos ingresó en la corriente de la Historia de la Filosofía occidental, en parte, por la acción de los propios filósofos occidentales cuando reflexionaron y meditaron sobre las causas y las consecuencias

138 Siendo europeo por su origen, por tanto hombre, por el hecho de habitar en América se le disminuyó su *condición humana*, considerándolo como sub hombre. Con ello se demostró que considerar a unos *hombres* y otros *sub hombres* era una cuestión cultural, por tanto, artificial.

de las dos conflagraciones mundiales y las secuelas que trajeron ellas. Según Zea (1975: 108):

> El hombre occidental […], en función de la soledad y los sufrimientos a que sus propias acciones le condujeron, tropezará, también, con el hombre. Ya no consigo mismo, ya que de si algo estaba seguro era de su humanidad, sino con la humanidad de otros hombres. Más que encontrar, podemos decir, tropieza. Un doloroso tropiezo que le hace reconocer en otros rostros, en otras pieles, a hombres no menos hombres que él.

¿Cuáles fueron estas acciones? Las dos guerras mundiales y las luchas de liberación de los pueblos coloniales de Asia y África después de la II Guerra mundial. Estos hechos enfrentaron al hombre occidental con otro hombre al que él consideraba como sub hombre –tanto al indio, al latinoamericano, al africano como al asiático–, que se erguía poniendo en duda la *humanidad* del occidental, precisamente por su falta de *humanismo*, mostrado tanto en las dos guerras mundiales como en la lucha contra la independencia de las colonias. ¿Cómo podían ser hombres quienes negaban, aplastaban, victimaban y asesinaban al hombre? Le encararon los supuestos sub hombres, despertando, a su vez, una profunda preocupación y reflexión en los filósofos europeos sobre el problema de lo *humano* o la *condición humana* de todos los hombres de carne y hueso, entre ellos, de los que se los consideraba infrahumanos (cfr. Zea, 1975: 113).

¿Quiénes fueron estos filósofos y cómo se tropezaron con el *otro* humano?

Horkheimer y Adorno (1998: 51, 59 – 60, 68 - 69) en su libro *Dialéctica de la ilustración,* publicado en 1944, al tratar de encontrar una explicación al fenómeno «Auschwitz» acaecido en la II Guerra mundial, razonaron que el hombre occidental, no obstante la prédica

de la emancipación y liberación del hombre que pregonó la modernidad europea, llegó al estado de la *barbarie* por el simple hecho de que la *razón*, mediante la *técnica*, se coligó con el poder para dominar a la naturaleza y a otros hombres, cuya culminación, aunque infeliz, fue el exterminio masivo y premeditado de los judíos en Auschwitz. ¿Cómo fue posible ello? Por la instrumentalización de la *razón* como *sierva* del poder. Hecho que supuso una redefinición de la *razón* en el sentido de la adecuación de los medios a los fines (Horkheimer, 1973: 15-16). Esta redefinición, a su vez, concibió que un fin para ser racional debiera ser un medio para un fin superior. En ese sentido, ¿era posible pensar un fin de todos los fines, un fin último? La respuesta fue sí. La descripción y explicación de este fin supremo, de acuerdo con estos filósofos, asumieron los sistemas filosóficos de la tradición occidental (cfr. Horkheimer, 1973: 22 y ss.). De ahí surgió otra pregunta: ¿quién determinaba este fin? La respuesta que se proporcionó fue que se obtenía por una especie de revelación interna pues alguien, el sujeto, determinaba qué era bueno y qué malo, porque este sujeto tenía dentro de sí un *daimon*, un dios, según el pensamiento griego; o Dios le revelaba este fin, una revelación externa, de acuerdo con el cristianismo. Pero, con el desplazamiento de la *razón* como sierva los fines fueron determinados por el poder político y con ello perdió su carácter racional. Ese momento significó el retorno del hombre a la *barbarie*. Sólo de ese modo se pudo explicar por qué el hombre civilizado haya realizado actos tan inhumanos, *bárbaros*, como los de Auschwitz, los que, al propio tiempo, permitieron descubrir que el otro, el humillado, discriminado, vejado, también era un hombre. ¿Cómo *desbarbarizar* al hombre actual? En opinión de Adorno, expresada en una conferencia radial en Radio Hesse emitida el 18 de abril del año 1966[139], sería posible con la única fuerza verdadera que proporciona la *autonomía*, la fuerza de reflexionar, de autodeterminarse, de no entrar en el juego. Esto es, educar al hombre para que sea un «ser autónomo».

139 La transcripción de esta conferencia puede consultarse en: http://www.scribd.com/doc/4004800/1967-Teodor-Adorno-La-educacion-despues-de-Auschwitz.

Otro filósofo fue Sartre (1961, en: Fanon, 1983: 5-19), quién, concretamente, al empezar el Prefacio al libro de Fanon escrito en 1961, expresó que no hace mucho a los millones de indígenas se les impuso una falsa burguesía para que intermediara con la élite europea, para ello tomaron el *verbo* prestado de los europeos. Esta élite se dedicó a seleccionar adolescentes para marcarles en la frente, con hierro candente, los principios de la cultura occidental. Sin embargo, esas mentiras vivientes ya nada tenían que decir a sus hermanos; eran un eco desde París, Londres, Ámsterdam. Nosotros [los europeos] –dice Sartre (1983: 5-6)– lanzábamos palabras y estos indígenas falsificados repetían lo dicho por nosotros. Ahora se acabó todo ello. Aunque siguieron hablando, sobre todo una nueva generación que desplazó el problema, fue para reprocharnos de nuestra inhumanidad, pero, antes que nada, para dirigirse a sus hermanos: "**¡indígenas de todos los países subdesarrollados, uníos**!". En una palabra, el Tercer Mundo se descubría y se expresaba a través de esa voz. Puesto que el indígena ya no tenía más que una alternativa: la servidumbre o la soberanía. Si querían alcanzar la soberanía debían negar la servidumbre, y esta última era, al mismo tiempo, negación de la *humanidad*. Por lo tanto, la soberanía era afirmar la *humanidad* o la *condición humana*. Entonces dijeron: ustedes, tan liberales, tan humanos, que llevan al preciosismo el amor por la cultura, parecen olvidar que tienen colonias y que allí se asesina en su nombre. De ahí que reclamar y negar la condición humana se convirtió en una contradicción explosiva cuya solución se daría con la expulsión del colono con las armas, porque matar a un europeo era matar dos pájaros de un tiro, suprimir a la vez a un opresor y a un oprimido: quedaba un hombre muerto y un hombre libre y en ella encontraba su humanidad. Éramos hombres a sus expensas, él se hacía hombre a expensas nuestras. Otro hombre, de mejor calidad. Así demostró que nosotros éramos los enemigos del género humano, encarnado, principalmente, por ese monstruo supereuropeo, la **América del Norte**.

De este modo, el extraño filosofar de los latinoamericanos no había sido tan extraño sino tan original y tan auténtico como podía ser el filosofar europeo. Mostrando, al mismo tiempo, que la reflexión filosófica enajenada o colonizada con la que empezó la filosofía latinoamericana fue convirtiéndose en un proceso de desenajenación o descolonización al dejar de ser instrumento, medio, de otros fines, al convertirse en el de los propios (cfr. Zea, 1975: 143).

¿En algún momento la filosofía latinoamericana será un instrumento de liberación de la condición neocolonial en la que se encuentra? Dussel (1973: 11 y ss.), en sus palabras preliminares de su obra *Para una ética de la liberación latinoamericana*, dice:

> La tarea de la filosofía latinoamericana no es comentar lo que la filosofía latinoamericana anterior hizo, aunque no debe desconocérsela, ya que estaba viciada en lo esencial de la alienación propia de toda cultura colonial. […] El pensar latinoamericano era así inauténtico […]. El filósofo inauténtico se transformaba necesariamente en sofista, en pedagogo domesticador de sus alumnos y del pueblo […] para que aceptaran la cultura del nordatlántico como la cultural universal, la única, la verdadera. Éticamente se tornaba culpable, aunque no tuviera conciencia refleja de dicha culpabilidad, porque era responsable de la alienación cultural del latinoamericano. […] Desde la "Alteridad" surge un nuevo pensar no ya dialéctico sino analéctico y, poco a poco, nos internamos en lo desconocido para la filosofía moderna, para la filosofía europea presente, para el pensar logológico, instaurando una antropología latinoamericana […]. Filosofía de los oprimidos a partir de la opresión misma. *Filosofía de la liberación* de las naciones pobres del globo. [*La cursiva es nuestra*].

Este es el tema del debate que recién empieza.

Mientras este era el panorama de la filosofía latinoamericana, cuyos temas centrales eran las discusiones sobre el estatus ontológico del «ser indígena» y, por derivación, del «ser latinoamericano»; y el derecho al *logos*, a la palabra y la filosofía del latinoamericano, en Bolivia, entre los años 1931 a 1940, hubo un paréntesis en este decurso y en los hechos se encaró el debate planteando su solución con la formulación de lo que denominamos la «promesa de Warisata». Aunque los resultados de esta reflexión no ingresaron en la Historia de la Filosofía ni del pensamiento latinoamericano, ni siquiera se sospechó su existencia, queda como tarea el develar esta filosofía para comprender nuestra filosofía y nuestro destino como latinoamericanos.

La promesa de Warisata

La «promesa de Warisata», como toda promesa, es una utopía que tiende a su realización en la historia, en este caso concreto, en la historia de Bolivia, formulada por los indios y mestizos que enarbolaron la causa india. Por ello, se inició como una promesa local de alcance limitado la que, sin embargo, con el decurso del tiempo y por la propia lógica interna, se fue difundiendo y extendiendo hasta alcanzar otros espacios más allá de su localía. A su vez, se constituyó, y sigue constituyéndose, en la fuerza que impulsó e impulsa los cambios que se vienen suscitando en Bolivia. De ahí la importancia de su análisis. Por tanto, la caracterización de esta promesa se describe a continuación.

La liberación del indio como transformación del indio en indio moderno

La «promesa de Warisata» es una construcción *ex post* a partir de los contenidos dispersos en dos libros, uno, el de Elizardo Pérez (1962) y, otro, el de Carlos Salazar Mostajo (1983). Ya en el primer párrafo del

prólogo al prólogo al libro de E. Pérez, Salazar Mostajo expresa la idea central de esta promesa al sostener que:

> Las luchas por la emancipación humana tuvieron en Warisata un momento de gran fulguración. No fue creada esta Escuela[140] por un espíritu altruista o filantrópico, sino que nació como el instrumento de *liberación* de las masas indígenas de Bolivia en la lucha contra el régimen

140 En el capítulo I del libro de E. Pérez (1962: 63 – 79), titulado *Primeros ensayos de educación campesina*, se encuentra una breve historia sobre la educación del indio desde la fundación de la república de Bolivia. En este sentido, el año 1905 se constituye en el primer hito con la fundación de las primeras escuelas indigenales, que eran *escuelas ambulantes* para la enseñanza del alfabeto y la doctrina cristiana. Los maestros que se reclutaba eran profesionales jóvenes con haberes superiores a los que se les pagaba en los centros urbanos, porque ello representaba un reconocimiento social importante. Posteriormente, en 1910 se fundó en la ciudad de La Paz una escuela normal para indígenas. Los alumnos eran nativos analfabetos trasplantados de diversas regiones altiplánicas. El establecimiento tuvo muy poca duración, aunque a los alumnos indígenas se les proporcionó las mejores comodidades que la sociedad urbana puede ofrecer, porque no pudieron acostumbrarse a la vida y costumbre urbanas. Al respecto dice (1962: 68):

> … los indiecitos se bajaban en las noches después de la hora del silencio, de los catres, y se echaban en el suelo pelado, cubriéndose con sus ponchos y durmiendo así mejor que en los colchones […]. Preferían comer en la cocina, puestos de cuclillas y sin servirse del cubierto ni de la cuchara. El baño les causaba horror […]. Aprovecharon de una noche en que se descuidó el inspector para marcharse de huída a sus respectivas estancias.

Este fracaso mostró a E. Pérez que la escuela para el indio no podía funcionar fuera de su ambiente natural, por ello las autoridades gubernamentales trasladaron la escuela a Guaqui, aunque este nuevo intento tampoco funcionó, porque seguía siendo una educación libresca. Sumado a esto, el desprecio a los valores culturales, sociales y económicos de la masa campesina. Se prefería la fuerza como sistema de educación, no se apreciaba al indio sino se le temía, se lo reprimía. Ello sucedió en 1921 con la masacre de Jesús de Machaca, una población mestiza al oeste de la ciudad de La Paz, que representaba todo el sistema de opresión feudal contra el indio. Como en toda la república, el indio era un paria sin derechos, el esclavo, la "bestia" parlante desprovista de toda condición humana. El látigo y la escopeta eran la ley ante el que debían callar y obedecer, aunque internamente se acumulaba una bronca contenida. Una injusticia, como al apresamiento y la multa exorbitante aplicada a dos indios por motivos insignificantes que al no poder pagar murieron, provocó la sublevación de la indiada que arrasó al pueblo de Jesús de Machaca. En represalia, el gobierno ordenó al ejército la represión más salvaje. En esta orgía perecieron mujeres, niños, ancianos, animales, y fue destruido cuanto bien pertenecía a los indios. Bajo este entorno socio – político y cultural se fundó el 2 de agosto de 1931 la Escuela Ayllu de Warisata, que se constituirá en un hito fundamental en la liberación del indio, pero, al mismo tiempo, en la formulación de la llamada «promesa de Warisata».

> de la servidumbre[141] […]. Había forjado en el país todo un movimiento *ideológico* alrededor del llamado problema del indio (Pérez, 1962: vii; *la cursiva es nuestra*).

En este párrafo está resumido todo el contenido de la «promesa de Warisata». Sin embargo, es necesario desglosar y explicitar esta promesa con el fin de comprender el comportamiento político posterior del indio boliviano.

¿Por qué la escuela debía ser el centro de la liberación del indio? Porque, en la expresión de Salazar (1983: 44), en primer lugar, la escuela era el espacio donde se daba "la transmisión de la herencia cultural de los pueblos para que se sobrevivan a través de las edades, y era Warisata donde la rica esencia del Ande se revitalizaba en sus innúmeras formas". Además, la escuela, como institución creada en la modernidad, era un excelente amplificador de los replicadores culturales y, al propio tiempo, un legitimador de la «promesa». En este caso, la escuela de Warisata, además de crear la «promesa», tenía el papel de amplificar e irradiar desde Warisata a toda la región y al resto del país y, a su vez, legitimar esta promesa entre los grupos sociales a quienes estaba dirigida, esto es, a los indígenas del país y del continente.

También estaba expresando la convicción de que Warisata era "un momento de la conciencia humana. Y tales momentos hacen historia y conducen pueblos" (Salazar, 1983: 41). Entonces,

141 La visión inicial que planteó Pérez (1962: 81) sobre esta Escuela se resume en que debía estar ubicada en un ambiente indio, allá donde él lucha por no desaparecer, que no debe contraerse únicamente para el alfabeto sino que su función debe ser eminentemente activa y hallarse dotada de un evidente contenido social y económico. Con el correr del tiempo, esta idea germinal mutará hasta convertirse en la idea fuerza de la liberación del indígena boliviano. Tal fue la consciencia de Pérez que su proyecto se erigió al "margen de la legalidad" porque, desde el principio, la Escuela de Warisata "se situó en contra del orden de cosas existente, o más bien, porque todos los organismos representativos de la feudalidad vieron en ella una actitud atentatoria contra las leyes que determinan la subsistencia de sus privilegios" (Pérez, 1962: 91).

este momento de la conciencia del indio empezaba, en primer lugar, proclamando la *liberación del indio*[142] de la discriminación, marginación y humillación y feroz explotación gamonalista, basada en la ley del látigo y la sumisión[143] (cfr. Salazar, 1983: 20; Pérez, 1962: xi), a la que estaba sometido desde la conquista, idea que constituirá el núcleo central de la «promesa de Warisata». Por ello, Warisata empezó con reconocer el derecho del indio a la igualdad social, cimentada en sus reivindicaciones económicas, pero, a su vez, afirmo la necesidad de liquidar el sistema feudal que lo esclavizaba y lo explotaba (cfr. Salazar, 1983: 23; Pérez, 1962: xiii). En esto se resumía la «promesa de Warisata». Pero, esta idea iba acompañada de otra, la de transformar al *indio primitivo*, condición en la que se hallaba sumido por la ignorancia y desprecio de los herederos de los *hidalgos*, en *indio moderno* (cfr. Salazar, 1983: 44).

> En ese ambiente –dice Pérez (1962: 109)– pretendimos suscitar al *indio moderno*, beligerante, constructivo; al hombre capaz de captar los deberes de su tiempo y elevarse al nivel humano de que lo privaba la cultura mestiza[144] […] La estructura de Warisata […] fue íntegramente indígena: su régimen de gobierno, sus métodos de enseñanza, sus

142 Este no era el primer intento, en la historia de América y Bolivia ya hubieron otros intentos, como expresa Salazar Mostajo (1983: 49):

> Sí, ya sabíamos que en el transcurso de nuestra historia, el indio siempre ha sido un rebelde, pero asimismo, ha sido siempre un derrotado, porque la sublevación es un enfrentamiento desigual y desesperado de una masa que acomete con palos y piedras para recibir el hierro y el fuego de la opresión.

Para que éste no fuese otro intento más que condujese a una sublevación sino a una revolución, en Warisata comprendieron que la liberación empezaba en la mente del indio cuando éste, de considerarse un «ser para otros» en su condición de servidumbre y tener que justificar su *humanidad*, se convertía en «ser para sí», un *humano* pleno, con *verbo* y *logos* propio.

143 La sociedad boliviana aún se desenvolvía en restos de un régimen feudal, en el que los indios vivían bajo el yugo del pongueaje, término que significaba la servidumbre. En ese sentido, desde la conquista, para los indios, no hubo ningún cambio en su condición de esclavos hasta el período republicano que se extenderá hasta la mitad del siglo XX.

144 En otro pasaje de su libro, Pérez (1962: 105) dice al respecto: "nuestra misión era formar hombres aptos, hombres íntegros y capaces, para sacar de la postración a este pueblo. Eso es lo que queremos, y lo que, en realidad, ustedes aspiran".

> instituciones, todo en fin, fue extraído de la experiencia del *ayllu*[145], del tesoro de la sabiduría telúrica".

En el fondo, lo que se pretendía al convertir al indio en un *indio moderno* era convertirlo, en un *ciudadano* para que se incorporara activamente a la vida política, económica y social del país, pero bajo la hegemonía de la ideología de Warisata. Esta ideología en gestación se iba impregnando, por un lado, de replicadores culturales de la *modernidad*, por ejemplo, la concepción de libertad[146] de Kant, la idea del trabajo[147] como fuente de toda riqueza de A. Smith, la transformación de una clase "en sí" en clase "para sí" de Marx (cfr. Pérez, 1962: 96, 101); y, por otro lado, de replicadores culturales de la amautica andina, como la *paridad*, la *chakana*, el *pachakuti*, el *ayni*, la *minkka,* la *reciprocidad* y otros (Pérez, 1962: 99).

En segundo lugar, explicitaba que la *liberación del indio* tenía dos componentes: a) la liberación de su condición de esclavo o pongo[148], que significaba liquidar el sistema feudal y transformar la estructura socio-política y económica del país. Por tanto, era una *promesa real y física*. Y, b) la *emancipación mental del indio,* que consistía en la desenajenación o descolonización cultural e ideológica para revertir la derrota intelectual que ocasionó la conquista española; puesto que cualquier éxito en la tarea de liberación del indio debía estar precedido

145 "El ayllu es la célula social de los pueblos andinos, y se formó mucho antes que el inkario, y aún es probable que sea anterior a Tiwanaco. Su estirpe, sin duda, es aymara […] En los albores de su existencia, el ayllu no era más que la familia que crecía gobernada por el anciano padre como Jefe y conducida según las reglas del respectivo tótem. Por consiguiente, las fuerzas que le dan esencia y vida son el vínculo consanguíneo y el espíritu religioso" (Pérez, 1962: 39).

146 Véase el capítulo anterior; además, explicitamos este tema más adelante.

147 "El trabajo, que antes había sido señal de su esclavitud, lo era ahora de su liberación, y en donde quiera que estuvieran, estaban poseídos de una fe que nada podía abatir" (Pérez, 1962: 101).

148 El diccionario de la RAE (2002: p. i.) dice: "Del quechua *punco*. En *Bolivia y Perú*. Indio que hace oficios de criado. Indígena que trabajaba en una finca y estaba obligado a servir al propietario, durante una semana, a cambio del permiso que éste le daba para sembrar una fracción de su tierra".

de la liberación mental del propio indio, esto es, la consciencia de su *condición de indio* sin tener que justificar su *condición humana* a nadie. En ese sentido, era, también, una *promesa real y moral,* que significaba obtener reconocimiento social y no la humillación a que frecuentemente era sometido; esto es, que *nunca más se le considerará como un sub hombre*. De este modo, en el indio debía producirse una doble transformación: de ser el «indio para otros» debía transformarse en «indio en sí», y de éste, a su vez, en «indio para sí», según el proceso de autoconsciencia explicado por K. Marx (cfr. Salazar, 1983: 49). Esto generaba un "sentimiento de la propia importancia [que] les confería seguridad y altura de miras, y desde entonces nunca más se sintieron humillados por las persecuciones que soportaban porque tenían una tranquila confianza en nuevos amaneceres donde no hubiera opresión ni injusticia" (Pérez, 1962: 101 – 102).

En esta promesa estaba, como ya dijimos, también, implícita la idea de convertir al *indio* en *indio moderno*. Como tal, debía estimularse al ejercicio de una nueva forma de propiedad[149] y la capacidad reflexiva[150] mediante el uso del verbo, del *logos*; estas ideas provenientes de los replicadores occidentales, sumado a esto, la idea de la *ulaka*[151], replicador proveniente de la amautica andina (Pérez, 1962: 96, 99, 100, 102, 103).

149 Al respecto, Pérez (1962: 99) dice:

> Surgíamos a la vida templándonos en la lucha cotidiana que nos iba equipando de recursos técnicos para alcanzar una vida mejor, al propio tiempo que se plasmaba en nuestro ámbito la auténtica imagen del hombre libre, con clara conciencia de sus necesidades inmediatas y de su porvenir. Notoriamente se desarrollaba un extraordinario sentido de responsabilidad individual y colectiva, de orden y de organización. El indio principiaba a recobrar su personalidad perdida en siglos de esclavitud.

150 Aquí otra descripción de Pérez (op. cit: 99) sobre cómo se ejercitaba la capacidad reflexiva y el uso del poder del verbo de los indios. "Por las tardes, después del trabajo, nos sentábamos haciendo rueda, sobre piedras o en el suelo, para comentar la jornada o hacer nuevos planes. ¡Días inolvidables! Los recuerdo con emoción porque fueron los más felices y fecundos de mi vida".

151 En el diccionario de L. Bertonio (1612) *ulaqaña* significa hablar, en el sentido de emitir un discurso. De ahí que la *ulaqa* o *ulaka* sería el lugar o espacio para hablar o emitir discursos, esto es, el Parlamento.

Salazar Mostajo (1983: 26 – 27; Pérez, 1962: xvi, xx) es más explícito en ello, rebautizando como el *Parlamento Amauta*, y dice:

> Recuerdo aquellas reuniones de campesinos en el *Parlamento Amauta* –dice Salazar Mostajo–. Llegaban cada lunes y sábado, decenas de indios […]. Los campesinos no hablaban doblados ni de rodillas: eran los que habían construido Warisata. Estaban en su propio hogar, en el hogar de sus hijos, y no hablaban ante sus verdugos, sino ante sus amigos, los maestros […]. El *Parlamento Amauta* era el fruto más notable de Warisata […], el gobierno propio de la comunidad. Los campesinos empezaban a ser constructores de su propio destino: íbamos más allá del mero intento económico; queríamos que los hombres fueran los forjadores de su propia cultura. (*La cursiva es nuestra)*.

Este Parlamento, en expresión propia de Salazar Mostajo (cfr. 1983: 28; Pérez, 1962: xvii y ss.), tenía como misión convertirse, luego, en la *Pakarina*[152] del nuevo indio –otro replicador de la amautica–, fundamentalmente, en el nivel intelectual, para que sea la *Atenas* india, en alusión a la griega, cuna de la cultura occidental. Tal como sucedió en Grecia, esta renaciente cultura, también, debía expresarse en sus edificios, y eso sucedió con la construcción del Pabellón México, un monumento de tres pisos destinado a albergar a los alumnos de la Escuela de Warisata[153] (Pérez, 1962: 113 – 114). "La escuela, tiempo después, se destacaba en la pampa gris, con sus muros blanquísimos y su rojo tejado, cual si fuera el *faro* que conduciría a los indios a su destino, y lo cierto es que, en la transparente atmósfera del altiplano, lo primero que se ve son sus edificios, *llamado permanente a la liberación*" (Pérez, 1962: 114). (*La cursiva es nuestra*). Por tanto, la escuela era una institución que debía ejercitar al indio en la vida moderna y ciudadana,

152 De acuerdo a L. Bertonio (op. cit), *paqariña* o *paqarina* significa nacer o nacimiento.

153 "Los indios se dieron perfecta cuenta de la situación y redoblaron sus energías en el trabajo. Había que levantar aquella estructura cuanto antes. Ella sería nuestro amparo contra la adversidad. Estaba destinada a ser el faro que iluminara los entendimientos y el hogar que acogiera a los indios oprimidos por la esclavitud y la servidumbre (Pérez, 1962: 93).

esto es, como indio libre. En ese sentido, fue una isla con un entorno que aún era de servidumbre, de marginación y humillación constante.

En tercer lugar, mostraba que la *promesa* resultante tuvo como tributarios a los replicadores culturales provenientes de las promesas de «San Agustín», de las de la «modernidad» y la de la «ancestral andina» o amautica andina. En ese sentido, fue una síntesis de la cultura humana creada hasta ese momento.

Finalmente, era el espacio cognitivo donde se gestaba el instrumento *ideológico* para la acción liberadora del indio.

Ahora bien, ¿cómo concebía al indio la «promesa de Warisata»? Es el tema que abordamos a continuación.

El indio como ser autónomo

Antes de describir la concepción del indio que forjó la «promesa de Warisata», debemos describir la opinión generalizada que los sectores dominantes de la sociedad boliviana tenían en torno al indio, posteriormente, la cotidianidad de la vida del indio de la región en correspondencia con esta idea generalizada. Como ya dijimos, era objeto de humillación, discriminación, marginación y explotación, pero no basta decirlo con estos conceptos abstractos sino mostrarlo en lo concreto. Sobre la opinión generalizada en torno al indio, Pérez (1962: 147 y ss.) escribió:

> Recuerdo que cuando rodeado de masas de fuertes trabajadores levantaba el edificio de la escuela, un culto terrateniente […], y que acertó a pasar por allí, se detuvo admirado diciéndome: –Yo veo con pena, profesor, su generoso impulso; generoso y estéril. ¿Es que no se da cuenta que el indio es ineducable? Vea usted –prosiguió señalando dos asnos que cruzaban en ese momento– ¿usted levantaría una escuela para educar esos asnos? El *indio es animal*

> ineducable. ¡Usted ara en el mar! […]. Sus palabras no eran extrañas. Un ilustre escritor y maestro […] me decía: Lo que es yo no creo en estos indigenismos… Educar al indio es inútil. El *indio es un ser inferior*…

En estas dos expresiones se muestra con toda claridad la idea que la élite dominante, heredera de los hidalgos, tenía sobre el indio: *un ser inferior y siervo por naturaleza*. Estos replicadores vinieron desde la Grecia antigua, pasando por la edad media y moderna –el indio como *bárbaro* o la exigencia de la justificación de su *humanidad*; y, el derecho al uso del *verbo* y *logos* del latinoamericano–, y pervivieron aún en la república, en pleno siglo XX. Por ello no sólo era previsible sino hasta parecía "natural" el trato que daba la casta dominante al indio en todos los aspectos de la vida cotidiana. Pérez (1962: 126 - 129) pinta estas otras escenas.

> […] la administración de justicia […] se hallaba encomendada en Achacachi a autoridades políticas y administrativas […] y jueces […]. El indio llevaba sus quejas a tales señores, los que daban su fallo o sentencia siempre a favor de la parte que les había llevado el obsequio más valioso. De donde resultaba que muchas veces los presentes realizados eran más costosos que el objeto mismo del reclamo… Cuando el litigio por su importancia caía en manos de los jueces, el indio tenía que recurrir al *tinterillo* (rábula o picapleitos) para que lo defendiera; a estos leguleyos, casi analfabetos, no les interesaba, desde luego, hacer defensa de ninguna clase: su "defendido" no era sino una presa para saciar en ella su rapacidad; confabulados dos "defensores" de las partes contrarias, solían obtener los más pingües resultados alargando el pleito hasta el infinito. Más de un letrado de esta especie resultó dueño de hacienda a costa de sus ingenuas víctimas.

Este pasaje es muy elocuente al mostrarnos que el indio estaba desprotegido del sistema legal y jurídico del país. Los descendientes de los *hidalgos* americanos vieron al indio como a un sub hombre que

no era sujeto de *derechos* pero sí de *deberes*, entre ellos, la servidumbre al servicio de ellos como un animal de carga que debía procurarles el sustento hasta el lujo de sus vidas y, con tal de obtener y mantener estos sus privilegios, habían perdido toda noción de decencia y moral transformando su vida en una de ardid y el engaño. "Eran hábiles hasta lo increíble para organizar expedientes falsos con los que llegaban hasta la etapa de la sentencia sin perder detalle alguno que pudiera causar vicio de nulidad", dice Pérez (1962: 129).

A ese modo de vivir lo denominamos la *moral del mendigo*. Para entender mejor este punto, veamos el siguiente pasaje:

> Conocí un *tinterillo* que cuando era requerido para una defensa, sacaba tres libros de diferente tamaño (el de mayor volumen era un diccionario) preguntando a su futura víctima con cuál de ellos quería que se lo defendiera. Con el libro más grande, la defensa costaba cuatrocientos pesos y en tal caso había seguridad de ganar el pleito; con el libro mediano la tarifa era de doscientos pesos, pero ya no había tanta seguridad en el triunfo; y con el libro chico, la defensa costaba cien pesos, y por supuesto con probabilidades mínimas… El pobre indio se inclinaba a ojo cerrado por el libro grande, y trato hecho. En el acto pagaba la mitad de la tarifa, convirtiéndose automáticamente en esclavo del tinterillo, en cuya casa tenía que permanecer por obligación, ocupado en humildes menesteres. Para la presentación de cada escrito tenía que pagar el costo del papel, timbres, propina al que firmaba a ruego, etc. Cuando el indio había cubierto los cuatrocientos pesos y ya no había posibilidad de exprimirlo más, el *tinterillo* abandonaba el caso. La víctima buscaba otro defensor con el que corría igual o peor suerte, puesto que tenía que comprometer sus recursos en condiciones cada vez más difíciles. Después de esto, eran las autoridades del juzgado las que tenían el turno de chuparle la sangre (Pérez, 1962: 129; *la cursiva está en el original*).

Pero, lo notable de esta descripción es el hecho de que toda la casta que dominaba la región se dedicaba a esta ocupación.

> "En Achacachi todos eran tinterillos, ocupación que alternaban con el desempeño de cargos administrativos, municipales o judiciales […]. Desde las escuelas, los niños se ejercitaban para dedicarse más tarde a este 'oficio' tan lucrativo como fácil. Era, indudablemente, el medio más fácil de hacer fortuna" (Pérez, 1962; 129 – 130).

Otras formas de dominación, explotación y despojo constituían los préstamos en especie por una mala cosecha u otra cosa por el estilo. El indio hipotecaba su *sayaña* o su propia persona. El documento no hacía referencia a las especies sino a una suma de dinero por la cual el indio se comprometía a pagar en un determinado tiempo indicándose el interés simple mensual y el interés compuesto en caso de incumplimiento. Se procedía con todas las de la ley. Desde ese momento, *sayaña*, casa y familia del campesino pasaban a poder del acreedor.

> El indio pasaba de su condición de propietario a la de colono por dos cargas de cebada –dice Pérez–. Lo que en realidad había firmado era un documento de transferencia. Trabajaba para su nuevo amo, quién, en retribución, le daba dos parcelas para su sustento. Cumplido el término […] dejando pasar dos, diez o veinte años, hasta que consideraba iniciarle el respectivo juicio ejecutivo por cobro de pesos. (Pérez, 1962: 130).

También se aprovechaban del hecho de que no sabía leer ni escribir.

> […] Se le seguía el juicio […] sin notificación, sorprendiéndoselo con la noticia de que se había dictado un fallo en su contra, por el cual se disponía el remate de la *sayaña*; tras lo cual, por no presentarse postores, ésta era adjudicada al prestamista (Pérez, 1962: 130).

Para terminar de comprender la mentalidad de la élite dominante y la forma cómo trataba al indio es interesante leer este otro pasaje que, si no fuera un testimonio sobre la tragedia del indio, podría ser un anecdotario de un timador. Lo cuenta E. Pérez (1962: 130 – 131).

> Entre otros casos, recuerdo uno que presencié en la plaza de Achacachi: es testimonio asaz curioso de la inconmensurable rapacidad de aquella fauna provinciana: un indiecito se hallaba manejando un billete de Bs. 5 (eran tiempos en que la moneda valía); su mala fortuna era que lo viera el señor X, quién lo denunció inmediatamente ante el intendente, que era su propio hijo, por "sospechoso", pidiendo que el billete fuera depositado ante la autoridad hasta que el indiecito probara ser su legítimo propietario. Se procedió, naturalmente, como lo pedía X… […] En estas condiciones, era imposible que el indio saliera de su vida de miseria. Cuando llegué a Warisata encontré todavía en plena vigencia el pongueaje oficial (servicio personal gratuito) prestado al subprefecto, al cura y al corregidor, mediante un turno rigurosamente establecido entre los indios, quienes debían servir conjuntamente sus mujeres en la casa de las citadas autoridades y haciendo la provisión gratuita del combustible necesario durante su turno.

A esto debemos sumar la ingenuidad del indio en su comportamiento en el mercado. Pérez (1962: 136) indica:

> Los domingos era obligada la feria de Achacachi, a donde el indio llevaba sus productos, consistentes en papa, chuño, oca, quinua, cebada, huevos, queso, etc., para cambiarlos con azúcar, confites, coca, alcohol, kerosene y otros artículos. El negocio favorecía a los acaparadores del lugar, que daban lo que querían y tomaban lo que se les antojaba, debiendo el indio callar y aceptar el vil precio que se le proponía. […]. Era un mercado muy concurrido, en el cual había un mal negociante: el indio. Había que agregar, a los

> muchos que lo explotaban, otro despiadado chupasangre: el cobrador de impuestos, que solía imponer como tasa un valor igual al de la mercadería. Por otra parte, el pequeño comerciante indígena sufría despojos a cada paso […]. Y por último, muchos indios solían perder todo el día para cambiar cuatro o cinco huevos por unos confites, pagando el correspondiente impuesto.

Este párrafo muestra que el indio no entendía ni estaba inmerso en la lógica del mercado, por muchas razones: por la opresión externa, puesto que no les convenía a sus opresores que instrumentalizase la lógica del mercado; por el desconocimiento de la razón del mercado, que era distinta a la lógica de la *reciprocidad* que estaba presente aún en la estructura profunda del indio; finalmente, aún se desenvolvía en una vida rural campesina distinta a la urbana.

Los miembros de la Iglesia, también, participaron de este festín, sobre todo cuando se trataba de celebrar festividades. Dice Pérez (1962: 132 y ss.):

> Cada fiesta religiosa duraba varios días y era todo un acontecimiento, de acuerdo a la categoría del santo o patrono cuyo culto se celebraba. […]. Todos los gastos corrían por cuenta del alférez […]. Para los indios el alferazgo era su consagración social: en su mejor desempeño iba aparejada la dignidad personal y el prestigio de su comunidad. Ningún indio que se estimase podía rechazar el alferazgo, a pesar de que su financiación podía convertirlo en esclavo para el resto de su vida, pues los gastos eran elevadísimos […]. Cobraba el cura y toda su comitiva, en la cual volvemos a encontrar toda la fauna de explotadores que ya conocemos; aparte de la misa, se cobraba una suma adicional según su categoría y por cada una de las ceremonias secundarias que le daban mayor relieve o solemnidad: sermón, vísperas, procesión y todo cuanto pueda concebirse. Además el indio tenía que equipar al cura, para su retorno al pueblo, con un cargamento de

> papas, chuño, corderos, gallinas, conejos, fruta y todo lo que producía la comunidad. Al cura le convenía, pues, estimular por todos los medios el celo religioso de la indiada. Hay que decir que no carecía de vistosidad su llegada a la fiesta: jinete en una bien enjaezada mula, era recibido en triunfo, con arcos multicolores y profusión de mixturas y serpentinas, dignándose a veces echar una que otra bendición a los festejantes. Otra veta que aseguraba nutridos recursos al representante de la Iglesia, eran los responsos, bautizos, casamientos y otras ceremonias por el estilo. Como se ve, el cura tenía todo su tiempo ocupado en tales celebraciones, y no lo hacía con menor habilidad que los tinterillos; en efecto, valga para el caso, lo que hacía el cura de Calamarca […], según la tarifa que cobraba por el responso, el alma del difunto era despachada al cielo, al purgatorio o al infierno…

Este pasaje visualiza, a su vez, que los replicadores de la «promesa de San Agustín» estaban internalizados en la mente de los indios como efecto de la acción emprendida por la Iglesia después de la conquista, aunque ya con ciertas mutaciones, tal el caso de la incorporación de algunas instituciones de la cultura ancestral andina. "Concluidas las ceremonias religiosas acompañaban al alférez las bandas de músicos, comparsas de bailarines y numeroso séquito. Los parientes y amigos se hacían presentes con su saludo y su *ayni* consistente en dinero o en especies" (Pérez, 1962: 133).

Si ésta era la vida cotidiana del indio, una vida miserable de permanente humillación, opresión, marginación y despojo, en su fuero íntimo abrigaba una esperanza de tiempos mejores, y esta esperanza era la que los forjadores de Warisata supieron interpretar y explicitar en su concepción de lo que debiera ser el indio[154]. En este punto tocaron el meollo de la cuestión. Es probable que cualquier ser humano pueda soportar la opresión

154 Salazar (1983: 10) constató la tragedia del indio en la guerra que Bolivia libró contra el Paraguay, denominada "guerra del Chaco", desde el año 1932 hasta el año 1935, que era de humillación y degradación hasta los extremos más inconcebibles.

externa, pero cuando se trata de la interna, esto es, su autoestima, iban acumulando silentemente una bronca contenida que en algún momento debía estallar si es que había una esperanza expresada en una promesa que realizar[155] (cfr. Fukuyama, 1995: 17 – 18). Esta esperanza es la que supieron interpretar E. Pérez y los forjadores de Warisata. Para formular la promesa debieron imaginar cuál era el ideal de indio que se planteaban plasmar a partir de los replicadores culturales que bullían en sus mentes.

De ahí que la concepción sobre el indio, en la «promesa de Warisata», estuvo fuertemente impregnada por la ilustración europea –que es una parte constitutiva de las «promesas de la modernidad»–, especialmente, con la idea del *perfeccionamiento* de la especie humana. Esto explica por qué se plantearon, como dijimos más arriba, la tarea de transformar al *indio primitivo*[156] en *indio moderno* (cfr. Salazar, 1983: 21; Pérez, 1962: xi; 105, 109). Entendieron por *indio moderno* un *indio autónomo* o un ser que debía poseer *autonomía*.

Las palabras *autónomo* y *autonomía* fueron conceptualizadas en el sentido de que el individuo debía ser dueño de sí mismo o darse a sí mismo las normas con el fin de regir la propia vida para *no depender de nadie* (cfr. Martínez, 2007: 741). De este modo, al concepto *autónomo* y *autonomía* se asociaba otro, el de *libertad*, porque sólo aquél que era *libre* o el que haya ejercitado su *libertad* podía ser *autónomo* o poseer *autonomía*. Por tanto, estos conceptos se constituirán en centrales sobre

155 Fukuyama (1995: 17 y ss.), piensa que:

> Gran parte de la conducta humana puede explicarse por una combinación de deseo y razón: el deseo induce al hombre a buscar cosas exteriores a él, mientras que la razón o el cálculo le muestra la mejor manera de alcanzarlas. Pero, además, los seres humanos buscan el *reconocimiento de su propia valía*; esto es lo que en nuestro lenguaje popular llamaríamos «autoestima» o «respeto de sí mismo». La inclinación a buscar esta autoestima surge de la parte del alma humana llamada *thymos*. Es como un innato *sentido humano de justicia. [La cursiva es nuestra*].

156 "El hombre [indio] vivía en un primitivismo inconcebible y sujeto a una feroz explotación gamonalista", dice Salazar Mostajo (Pérez, 1962: Prólogo al libro de E. Pérez).

la concepción del indio, constituyéndose en replicadores culturales alimentados por las «promesas de la modernidad» a la «promesa de Warisata».

El tema de la *libertad* siempre ha ocupado la mente y la reflexión de los filósofos[157]. El que más se destacó en este tema, en la modernidad, fue I. Kant (1958: 39 y ss.), para quién la *libertad* era lo opuesto a la *necesidad*, al orden, a la *ley*, a la *razón*; aunque las *acciones humanas* que hacían la historia de la humanidad eran regidas por *leyes* naturales, como cualquier otro evento natural. En la ley natural no había la posibilidad de una decisión interna propia para realizar alguna acción, puesto que gobernaba el instinto natural o las pasiones como la avidez de bienes, la ambición de honores y el ansia de dominio (cfr. López-Domínguez, 2004: 99 y ss.). Esto significaba que el egoísmo natural individual se expresaba en la *necesidad*, en la *ley natural*. Por eso el hombre como individuo era egoísta por naturaleza. Pero, ¿por qué empezar a buscar la *libertad* en la *necesidad*? Es que, para Kant, la *ley*, la *necesidad*, siempre develaba un fin, una intención, por ello había que buscar en las leyes naturales este fin. Ahí descubrió que el fin, la intención, de la ley natural era que el hombre sea *feliz*, pero, ¿cómo podía ser feliz si el hombre no era *libre*, si no tenía consciencia de su libertad?

157 Por ejemplo, es interesante el caso de Lord John Emerich Edward Dalberg Acton, que se interesó hasta el fanatismo con el tema de la libertad. Pérez F. (2003: 225 - 230) narra que Lord Acton investigó sobre el tema y expresó sus conclusiones en dos conferencias presentadas. En ellas analiza la libertad con relación al poder y encuentra que en la sociedad griega antigua sólo en el período de Pericles hubo un equilibrio entre la libertad individual y el poder, puesto que posteriormente se cayó en el abuso de poder en manos de unos pocos. Pero, en todo caso, la libertad llegó con el cristianismo, puesto que la gracia de Dios hizo posible la libertad, porque la verdadera libertad es obedecer los mandatos de Dios. Esta idea permitió la emancipación de los esclavos y sobre todo la libertad de conciencia, aunque después, en el mundo romano, el cristianismo que nació ligado a la *libertad* acabaría en manos del poder de unos pocos. El feudalismo significó en algunos momentos el poder y en otros el contrapeso al poder de la Iglesia frente a la fuerza del Estado. Sin embargo, en esta tensión entre el Estado y la Iglesia se develó la *libertad de conciencia* como primera manifestación de la idea de *libertad moderna*.

En esta pregunta subyace la idea de que el egoísmo individual, centrado en la mera satisfacción de los instintos y las pasiones, no conduce a la verdadera felicidad del hombre, sino a una vida meramente animal. Entonces, ¿dónde empezaba la verdadera felicidad? Cuando las acciones humanas debían trascender la necesidad de satisfacer los instintos y pasiones propias del *egoísmo natural* para ingresar en las acciones donde aparecía involucrado el «otro», cuando en estas otras acciones estaba implicada la satisfacción de las necesidades del «otro». De este modo, se develaba la especie. Al develarse la especie se develaba, a su vez, un nuevo tipo de necesidad, de orden, de ley, de razón, pero no del tipo de la *ley natural* sino una *ley moral,* cuyo contenido eran los derechos y deberes de los hombres, distinta a la *ley natural*. En la ley moral no regía la *necesidad* sino la *libertad*. Esto querría decir que la historia de los seres humanos se desglosaba en la conquista permanente de la *libertad* a partir de la *necesidad* que implicaba dominar a partir del conocimiento de la ley natural y, a su vez, de la inmersión en este otro reino donde regía la *libertad*, que era el reino de la *cultura* sin abandonar el reino de la *naturaleza*[158] (cfr. López-Domínguez, 2004: 92 y ss.). En otras palabras, las acciones humanas, como consecuencia de la *ley moral*, generaban otro reino, el de la cultura, lugar donde reinaba la *libertad*. De este modo se explica el hecho de que el hombre pertenezca a estos dos reinos[159]. Y con ello se explicaba, también, que la *barbarie* significaba vivir predominantemente bajo la *ley natural* y *civilización* bajo el predominio de la *ley moral*.

158 F. Larroyo, en el estudio introductorio a la obra de Kant, *Crítica de la razón práctica* (1972: xx), dice:

> el hombre es un ciudadano de dos mundos: el mundo de la naturaleza (de los hechos causales) y el mundo de los noúmenos, sólo inteligible (de las Ideas orientadores, de los ideales). En la vida real del hombre, digna de ser vivida, los ideales orientan la conducta por seguir; y, como quiera que éstos son puestos por la razón práctica, ésta tiene primacía sobre la razón teorética.

159 En la mitología griega la pertenencia a estos reinos se expresa en la figura del *centauro*, seres que poseían la cabeza, el tronco y las extremidades superiores humanas y el resto del cuerpo del caballo.

La idea de la transición de la *necesidad* a la *libertad* trajo la concepción de que vivir inmerso de acuerdo a los caprichos de los instintos y las pasiones era vivir en el estado de la *barbarie*[160], tipo de sociedad en la que no se daba la felicidad del hombre ni una vida digna de vivirse como seres humanos sino la mera animalidad. La felicidad, propia del ser humano, constituía una conquista que se alcanzaba en la medida en que se transitaba de la *barbarie* a la *civilización* y este tránsito significaba la inmersión en el reino de la *cultura* y una permanente conquista de la *razón moral* la cual, por otra parte, constituía la represión de los instintos y las pasiones según un principio moral conocido como el *imperativo categórico* de Kant (1972: 39), que decía: "*obra sólo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne ley universal*" [*La cursiva está en el original*].

Con este planteamiento, la idea de la transición de la *barbarie* a la *civilización* como la línea inexorable de la historia hacia el *progreso*[161] se convertirá en un replicador cultural que estará presente en todo el pensamiento occidental y, por supuesto, en la «promesa de Warisata».

Ahora bien, ¿cómo se entendió la *libertad*? Fundamentalmente como *libertad del individuo* en cuanto hombre (cfr. Béjar, 1987: 72 y ss.). El siguiente pasaje de Kant (1958: 150) es muy ilustrativo.

160 Natsuko Matsumori (2004: 143 y ss.) hace una interesante relación sobre la evolución histórica de esta palabra. Señala que en la Grecia antigua se decía que era *bárbaro* aquél que no manejaba bien el griego o que hablaba un idioma distinto al griego, por lo tanto se lo trataba como si fuera un hombre incompleto, porque carecía de la capacidad lingüística y de la razón. Esta forma de entender se transmitió a los romanos. Cicerón creía que sólo la *elocuencia* basada en la razón hacía que los seres humanos trascendiesen la animalidad. De ahí que él establecía el criterio para distinguir a los romanos –los refinados– de los bárbaros en que si tenían la palabra fundada en la razón, es decir, si conocían el latín, porque se consideraba que la palabra hacía posible la comunicación. En el Medioevo se usó esta palabra en dos sentidos: aplicar a los extranjeros y a los inferiores. Pero el criterio principal para distinguir a los bárbaros, antes que la palabra, fue la religión. A partir de San Agustín, se identificó como bárbaro a los paganos o infieles. Con esta última idea llegaron los conquistadores a América.

161 López-Domínguez (2004: 89 - 110) considera que esta concepción optimista de la historia basada en la idea del *progreso* constituye el segundo momento en la evolución de la filosofía kantiana de la historia. Esta idea es, también, otro replicador cultural que estará presente en la «promesa de Warisata».

> Nadie me puede obligar a ser feliz según su propio criterio de felicidad […], sin que cada cual deba buscar esa condición por el camino que se le ocurra, siempre que al aspirar a semejante fin no perjudique la libertad de los demás, para lograr así que su libertad coexista con la de los otros, según una posible ley universal.

El párrafo anterior muestra que la convivencia entre individuos que deben ejercitar su libertad es posible sólo en una sociedad con una ley que los rija. De ahí que el magno problema de la especie humana fuese, según Kant, establecer una sociedad civil que administrase el derecho de modo universal, puesto que sólo en esta sociedad el hombre individual libre encontrará la felicidad y la perfección. Esta ley no puede ser otra que una Constitución justa. Para lo cual debía estar fundado en estos tres principios: a) de la "libertad" de los miembros de una sociedad, como hombres; b) de la "dependencia" en que todos se hallan regidos de una única legislación común, como súbditos; c) de la "igualdad" de todos, como *ciudadanos* (Kant, 1958: 45-221).

Estos tres principios, a su vez, permitieron definir el contenido de ser *autónomo* o poseer *autonomía*. En ese sentido, un *ser autónomo* se definía como aquél que es libre, no sólo externamente –no depende de nadie– sino subjetivamente –tiene consciencia de su independencia[162]–; esto lo hace semejante, un *par*, entre todos, puesto que todos se hallan sometidos a una ley común que los hace iguales. En cuanto iguales en una sociedad urbana, en una ciudad, eran *ciudadanos*. Por tanto, ser autónomo o poseer autonomía era sinónimo de ser *ciudadano*. Pero,

162 A partir de esta idea se desarrollará otro concepto fundamental, la *libertad de conciencia*, una libertad que puede aparecer disociada con la externa. En este sentido, la *libertad de conciencia* se refiere a no ser influenciado por las creencias, sobre todo religiosas, por lo tanto, es *libertad de pensar y sentir*. O, dicho de otro modo, a la libertad de profesar cualquier creencia, tanto en materia de pensamiento como de sentimiento, de manera autónoma es preciso desarrollar un sistema de creencias que lo haga digno a una persona. Para ello es fundamental la educación. De este modo, a la *libertad de conciencia* se asocian los conceptos de *dignidad* de la persona y la *libertad educativa*.

como ya dijimos más arriba, la *ciudadanía* se conquista en un largo proceso de aprendizaje en un entorno que es la sociedad *civilizada*, no es un regalo de la naturaleza; al contrario, es dominar la naturaleza, la *barbarie*, para transitar hacia la *civilización*. A este proceso de conquista Kant lo denominó *Ilustración*.

> *La ilustración consiste en el hecho por el cual el hombre sale de la minoría de edad. Él mismo es culpable de ella*. La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad, cuando la causa de ella no yace en un defecto del entendimiento, sino en la falta de decisión y ánimo para servirse con independencia de él, sin la conducción de otro (Kant, 1958: 57; l*a cursiva está en el original*).

Cuando un individuo era preso de las pasiones y los instintos es que aún no había desarrollado la razón moral y en este estado necesitaba de un señor o soberano a quién obedecer, por eso genuinamente se podía denominar como la "minoría de edad", es decir, la *barbarie* representaba la minoría de edad del individuo. ¿Cómo superar esta "minoría de edad"? De manera individual era imposible, sólo de manera social o pública, esto es, con los «otros»; pero empezaba con el desarrollo de la *razón natural* para dominarla –desarrollo de la ciencia y la tecnología– que descubre la *razón moral* –deberes y derechos de los individuos en una sociedad civilizada–. Por tanto, un *ser autónomo* debe, por un lado, haber ejercitado la razón en el conocimiento de la naturaleza y, por otro, conocer los deberes y derechos de los individuos. El conocimiento de la naturaleza significaba poseer la *verdad* y el de los deberes y derechos poseer la *justicia*. Esto significaba que un *ser autónomo* poseía la *verdad* y, a la vez, era *justo*. Es decir, al haber trascendido el egoísmo natural, propio del estado de la *barbarie*, el individuo se convertía en señor y soberano de sí mismo y era capaz de *autolegislarse* y *autogobernarse*, lo que significaba convertirse en un *déspota ilustrado*, propio de la

civilización perfecta. La *civilización*, por tanto, era una sociedad en la que los individuos portando la *verdad* y, a la vez, *justos*, *autolegislan para sí* y al hacerlo lo hacen, también, *para otros*.

Este estado perfecto no se da de una vez por todas, es una conquista permanente y cada momento de este progreso es la *Ilustración*. Esto quiere decir que la *Ilustración* completa nunca se alcanza, es una utopía, una promesa, en el camino de la *felicidad* y *perfección* del hombre (cfr. Kant, 1958: 41 – 53).

La «promesa de Warisata» está, pues, como dijimos anteriormente, impregnada de estas ideas. Véanse por ejemplo los siguientes párrafos:

> Hablaré, por ahora, del Consejo de Amautas, que empezó a germinar con espontáneo fluir, para convertirse en el ORGANUM de la escuela, el motor que dimanaría fuerza y orientaría actividades. Las reuniones se sistematizaron, se sujetaron a un *orden impuesto por el propio indio*. En ellas se planeaba el trabajo, se nombraba comisiones; se empezó a pasar lista de los concurrentes; se establecían turnos para la elaboración de adobes u otros trabajos, y en fin, se organizó toda una maquinaria productiva que funcionaba sin la menor falla. Todo como resultado de un proceso de *autodeterminación*, pues yo no fui como un dictador o un déspota, sino únicamente como un amigo que sugería o ayudaba al *despertar de la consciencia* y de las aptitudes de trabajo de los indios (Pérez, 1962: 100; l*as cursivas son nuestras*).

Se percibe con toda claridad el propósito de E. Pérez, que era el transformar al *indio primitivo*, bárbaro, en *indio moderno*, civilizado, ciudadano, entendido como *indio autónomo* que puede autolegislarse, no como una imposición externa, sino a través de facilitar el despertar de su condición de indio como ciudadano. Pero, este proceso de transformación no podía darse en un indio como individuo sino como *sujeto comunitario*, como grupo social, el indio inmerso en la sociedad,

en lo público. Ello significaba un proceso de aprendizaje que se realizaba en una institución ancestral –la cual constituye una contribución de la amautica andina como replicador cultural–, como fue la *ulaka*. Aquí es donde se destaca nítidamente la pedagogía politológica como aprendizaje y autoaprendizaje en el diseño de un nuevo tipo de sociedad, esbozando la intencionalidad de la «promesa de Warisata».

En este sentido, se puede afirmar que cada sesión en la *ulaka* representaba un progreso, aunque pequeño, en el logro de la ilustración, esto es, en el camino de convertir en *déspota comunitario ilustrado*[163] no como sujeto individual sino como sujeto comunitario –que es una diferencia cualitativa muy importante con la Ilustración europea–, entendiendo por esta expresión, al indio que empezaba a dominar sus instintos y deseos naturales así como conocer y ejercer sus deberes y derechos. Por ello, había que empezar despertando vivamente el deseo de la *libertad subjetiva*. Este trabajo en la mente del indio se describe de este modo:

> Les hablaba… Temas inagotables acerca de la escuela y sus *proyecciones* en el futuro; de su condición económica y social; de las secciones que tendría, el por qué de cada una; de las enseñanzas que se darían tanto a padres como a hijos; de la *importancia de esta obra* para todo el campesinado de Bolivia y para el de América; les remarcaba que de sus esfuerzos *dependía el porvenir de la raza*, que muchos pueblos del continente nos observaban con admiración y respeto. El indio supo que tras de sus montañas ingentes habían otros pueblos y otras razas y otras naciones… Me acuerdo que, cierta vez que retornaba a la escuela, un joven campesino, Apolinar Rojas, años antes de ser encarcelado por haber pretendido

163 El *sujeto comunitario* y el *déspota comunitario* son constructos para significar que no son sujetos individuales sino pares vinculados tal como fueron concebidos por la *amautica andina*. En este sentido, el par *chachawarmi*, varón/mujer andino, es el ejemplo de este *sujeto comunitario*. Este par vinculado debía convertirse en déspota comunitario como efecto de la labor educativa del camino de la escuela de Warisata.

> levantar una escuela, me salió al encuentro saludándome, en castellano, con la siguiente frase: –¡Señor, qué dice el mundo de nosotros! […]. En esas palabras se condensaba todo un mundo de *nuevas ideas que conmovían a la pampa*. El indio apreciaba la magnitud de su esfuerzo y sabía que *su obra se proyectaría en el ámbito americano* donde el nombre de Warisata resonaría como *emblema de redención* en todos los confines donde hubieran pueblos como el suyo y explotados como ellos (Pérez, 1962: 99 – 100; *la cursiva es nuestra*).

El despertar el deseo vivo de la *libertad subjetiva* del indio tenía una enorme importancia. Significaba implantar este replicador cultural en la mente del indio con el objetivo de que se convirtiese en la *idea fuerza* para alcanzar la *libertad externa*. Intuitivamente supieron que debían reemplazar, aunque no conscientemente, al otro replicador cultural que propició la derrota militar de sus ancestros, los *inkas*, la idea de *Viracocha*. Es que para alcanzar cualquier empresa exitosa habría que desarrollar y perfeccionar la *idea previa*, y cuando esta *idea previa* se vaya replicando según los principios de longevidad, fecundidad y exactitud, en la mente de otros comienza a adquirir una fuerza incontenible. Los creadores de Warisata querían alcanzar este objetivo para propiciar la liberación del indio (cfr. Salazar, 1983: 43).

En síntesis, la transformación del *indio* en *indio moderno*, en un *déspota ilustrado* con capacidad para *autolegislarse* «*para sí*» y con ello «*para otros*» debían empezar con la liberación subjetiva e interna del indio y, una vez logrado este objetivo, la liberación física vendría por añadidura. Esto significaba internalizar en la mentalidad del indio algunos replicadores culturales que contrarrestasen a los replicadores dominantes hasta ese momento, todos provenientes de las promesas de «San Agustín» y de las de la «modernidad». Estos replicadores constituyeron, pues, la «promesa de Warisata», los que propiciarían su liberación. Para este propósito había que crear un sistema educativo para educar al indio como «ser autónomo» y, a su vez, amplificar y legitimar los replicadores de Warisata.

El papel de la educación en la «promesa de Warisata»

¿Qué significaba educar al indio como «ser autónomo» para los creadores de Warisata?

En primer lugar, educar para que se *autolegisle* y se *autogobierne*, esto es, para que sea un *déspota comunitario ilustrado*. Esta tarea debía ser encarada a partir de la convicción que tenía Pérez (1962: 59) del desarrollo de la mentalidad del indígena. Decía:

> En todo este condicionamiento, superviviente a la colonia y la república, se ha mantenido la ingenua naturaleza primitiva del grupo indígena. Su mundo mental es reducido. No conoce las torturas del escepticismo; cree en un dios providencial: la tierra; en un dios voluble: el cielo. El primero es *Pachacamac*, el segundo *Hananpacha*: tierra alta y tierra baja. El mundo está lleno de diosecillos que son demonios infantiles: los *anchanchos* y los *juturis*; el *achachila* y el *karisiri*. Dioses fruto de una imaginación elemental, no han enturbiado su espíritu. La religión católica no ha eliminado esas creencias: se ha incorporado a ellas, y en cierto modo, el catolicismo de las fiestas indígenas utiliza los elementos vernaculares con profusión y riqueza, en visiones panteístas, de espléndido respeto a la naturaleza, donde el indio lo venera todo, con humildad y miedo […], en la creencia en un destino y en la rebeldía constante. [*La cursiva está en el original*].

Este párrafo muestra la presencia de replicadores culturales de origen occidental en la mente de E. Pérez. Por ejemplo, la idea de que el indio es aún un *bárbaro* o *primitivo* y, como tal, un *menor de edad*[164], que

164 Es probable que hubiese una "mutación" de este replicador en la mente de Pérez dado el contacto permanente con los indios o por la creencia en la acción redentora de la educación. Puesto que "otros gobernantes vieron en el indio a un menor de edad, digno de lástima e incapaz de valerse por sí mismo: hicieron tutelaje del indio; algunos, quizá los más, lo consideraron un enemigo al que había que arrinconar y extinguir" (Pérez, 1962: 177).

requiere ser redimido, pues el indio estaba aún en las fases iniciales de la transición del *mito* al *logos*. En ese sentido, la idea del progreso de la humanidad, de que el hombre se perfecciona cada vez que llega a la *Ilustración* –que es el abandono de esta minoría de edad–, es fundamental para entender esta transición. Todo este conjunto de ideas, como ya dijimos, constituyen las «promesas de la modernidad» y es la concepción *optimista* de la historia. Sin embargo, también está presente otra idea contraria, de que este estado mítico inicial fue el mejor y que a partir de este estado el mundo comenzó a desordenarse, es decir, de un estado perfecto, de orden, al caos, por la acción del propio hombre. Aquí se nota claramente la presencia de los replicadores agustinianos, puesto que para San Agustín (cfr. 1968: 464 – 507) el mundo fue creado por Dios perfecto y el desorden o caos se introdujo cuando Dios introdujo el *tiempo* y la *libertad* en los hombres. Sobre este replicador se creará otro, la idea del *buen salvaje*, desarrollado por el romanticismo europeo (cfr. Rousseau, 1957: 52 - 63)[165]. Esta es la concepción *pesimista* de la historia.

A partir del convencimiento del progreso de la humanidad planteó el objetivo educativo de Warisata.

> El espíritu del indio ha sobrevivido; misión de la escuela indigenal es darle nueva vitalidad, *modernizarlo* sin abandonar su *tradición*, *civilizarlo* sin destruir su vieja *cultura* ni sus *instituciones*. Sólo así cumplirá un *papel histórico*, salvando a uno de los pueblos más admirables del pasado, esencia y médula del *porvenir de América* (Pérez, 1962: 59; *la cursiva es nuestra*).

El problema fundamental que debía resolver para materializar este objetivo era: ¿cómo conciliar estas concepciones contrarias en la

165 Rousseau es un autor al que "no se le pueda encasillar en ninguna escuela o tendencia", por ello no sorprende que predicase la vuelta al estado naturaleza, y luego el pacto social (cfr. 1957: 8 y ss.; Prólogo al Contrato social).

educación del indio como «ser autónomo», puesto que, por un lado, se debía modernizarlo y civilizarlo y, por otro, mantener su cultura y sus instituciones? Si se lograba, entonces el indio adquiriría un papel protagónico en el porvenir de América. Por lo tanto, la primera tarea que se impuso fue:

> Que la escuela del indio debe estar ubicado en el *ambiente indio*, allá donde él lucha para no desaparecer; que no debe contraerse únicamente al alfabeto sino que su función debe ser eminentemente activa y hallarse dotada de un evidente *contenido social y económico*; que los padres de familia deben cooperar a su construcción con su propio trabajo y cediendo tierras como un tributo a la obra de su cultura; que la escuela debe irradiar su acción a la vida de la comunidad y atender al desarrollo armónico y simultáneo de todas las aptitudes del niño en su proceso educativo […]. Sin embargo aún no tenía proyecto alguno "in mente", y únicamente me guiaba el afán de ubicar las escuelas de indios en pleno ambiente indio; la que más tarde *fue una doctrina, un aporte original a la educación del indígena americano, se fue edificando paulatinamente, a medida que íbamos captando enseñanzas de la vida misma del indio, en sus tradiciones y cultura* (Pérez, 1962: 81; *la cursiva es nuestra*).

La intuición de Pérez en el sentido de que el ambiente indio podría ser la garantía de la conservación o rescate de la cultura e instituciones ancestrales en la formulación de una nueva promesa fue genial, pues ésta debía fusionarse con la tradición occidental. Ya tenía conciencia, así como los indios, de que se iba gestando esta nueva promesa, cuando dice:

> Los *indios se dieron perfecta cuenta* de la situación y redoblaron sus energías en el trabajo. Había que levantar aquella estructura cuanto antes. Ella sería nuestro amparo contra la adversidad. Estaba destinada a ser el faro que iluminara los entendimientos y el hogar que acogiera a los

> indios oprimidos por la esclavitud y la servidumbre. Ese era el tono con que se hablaba a los indios, aunque estas *frases dichas en aymara* adquieren robustas tonalidades sobre todo cuando son los propios indios quienes la pronuncian […]. Nunca en Bolivia ha debido haber un caso igual en que el indio asistiera al trabajo con tanto entusiasmo e interés (Pérez, 1962: 93*; la cursiva es nuestra*).

El hecho de que la promesa en gestación se enunciara oralmente en aymara es de crucial importancia, aunque para la escrita hubo que prestarse el *logos* y palabra europea. Toda promesa para ser exitosa, como se ha visto a lo largo de la historia[166], además de formular una utopía debía hacerlo en el *logos* y la palabra propia, no en la prestada ni tener que pedir permiso a los propietarios del *logos* y verbo originario. Ello implicaba, a su vez, crear una nueva *pedagogía* para legitimar y propagar los contenidos de esta promesa que incorporara la tradición e instituciones de la cultura occidental y la ancestral andina.

> Nuestra sensibilidad social repugnaba tal estado de cosas anti-histórico –decía Pérez–, y por eso empezábamos a creer que la educación del indio debía ser el comienzo de una unidad pedagógica nacional, basada en sus raíces agrarias, para crear una misma filosofía y una misma técnica educacional para el boliviano de los campos como para el de las ciudades. Teníamos que crear la escuela boliviana con elementos propios de nuestro cosmos; teníamos que crear al maestro boliviano con elementos propios de nuestra necesidad, y todo esto nos imponía una obligación altamente patriótica: la de conservar entre los sistemas ancestrales de organización social aquellos que, modernizados, pudieran dar carácter a nuestra condición de pueblo y ponernos en estado de recibir las más nuevas corrientes del progreso humano (Pérez, 1962: 105 – 106; la cursiva es nuestra).

166 No es casual que la «promesa de San Agustín» se formulara en latín, como las «promesas de la modernidad» en lenguas vernaculares de Europa.

De este modo, el destino de Warisata ya estaba trazado, así como la promesa que había gestado: "Para que Warisata subsistiera, había necesidad de un desenvolvimiento social paralelo en Bolivia, esto es, una *revolución*" –escribió Salazar Mostajo en el prólogo ya citado (Salazar, 1983: 21; Pérez, 1962: xi; *la cursiva es nuestra*).

¿Qué tipo de revolución? Para que se diese la revolución que liberara al indio boliviano era necesario, primero, una revolución mental del indio. Esto es lo que propició, precisamente, la escuela de Warisata, cuyo resultado final fue la «promesa de Warisata» a la espera de que, luego, llegara la liberación física. En ese sentido, no fue una escuela para la preparación militar de los revolucionarios, sino para la lucha ideológica.

En segundo lugar, la educación del indio como «ser autónomo» esto es, como *déspota ilustrado*, tenía dos componentes:

a) La educación para la *liberación subjetiva* o toma de conciencia de su condición de indio. Esto significaba que primero debía educarse a nivel mental con el propósito de que recobrase su personalidad perdida en siglos de esclavitud para despertar los ideales rebeldes, fundamentalmente, su ansia de *libertad* (Pérez, 1962: 99, 147). Para ello habría que hacer que el indio, en su condición de siervo, de un ser «para otros», se convierta en un «ser para sí», según la terminología de los clásicos del marxismo, con el fin de que se autolegisle y autogobierne, con una sólida formación ética para que supere la *moral del mendigo*, del tal modo que no se sienta superior a nadie sino feliz de poder luchar por los suyos, deliberando, desarrollando sus propias iniciativas y asumiendo responsabilidades de las decisiones y acciones emprendidas, en otras palabras, para que se instrumentalice politológicamente la promesa (cfr. Salazar, 1983: 23, 25; Pérez, 1962: xiii, xvii, 102).

La capacidad del indio para autolegislarse y autogobernarse, en la percepción de los creadores de Warisata, no era nada nuevo, ya en la

cultura ancestral andina fue una práctica común que se ejercitaba a través de una institución conocida con el nombre de *Ulaka*. Por lo tanto, recuperaron esta institución andina en Warisata en la formación del indio como *déspota ilustrado*, y será la idea de la *Ulaka*, como otro replicador cultural, la contribución de la amautica andina a la «promesa de Warisata». Sobre este tema, la opinión de Pérez (1962: 101) era la siguiente:

> Esta experiencia me permitió comprender fácilmente el problema de *autogobierno* de Warisata, el cual, desde el comienzo, dio buenos resultados, y aún diré que resultados maravillosos, como que en sus reuniones *se deliberaba acerca de graves problemas que atañían no solamente a la comunidad, sino a la nación toda*. ¡En el Consejo de Amautas se invertían los papeles, pues éramos nosotros, los maestros, quiénes aprendíamos! Nunca olvidaré las palabras severas y exactas que con pausado fluir pronunciaban Avelino Siñani, Mariano Huanca, Rufino Sosa, Apolinar Rojas, Belisario Cosme y tantos otros. En su densa expresión *denotaban cabal conocimiento de su mundo y de su destino, pero además no se reducían a su problema, sino que lo ubicaban como uno de los problemas de la nacionalidad*, de la cual empezaban a hablar con genuino interés. La oscuridad y estrechez en la que hasta entonces habían vivido, se convertía en anchos y claros horizontes donde el nombre de su tierra, Bolivia, empezaba a cobrar sentido y realidad. (*La cursiva es nuestra*).

En este apunte de Pérez se ve muy claramente que la «promesa de Warisata» no tenía como propósito sólo el alcance local, es decir, el ámbito de la región de Warisata, sino que se planteaba proyectarse a nivel nacional (cfr. Pérez, 1962: 119, 146, 153) y, a su vez, se vislumbraba un tema que será el de la discusión de los años 90's con el planteamiento de la ley 1565 de la Reforma Educativa: la *interculturalidad*.

Al recuperar esta institución "la intervención del indio y su interés en el manejo de la cosa pública se hacían cada vez más ciertos y

reveladores. Estaba surgiendo de lo profundo de los estratos sociales el hálito vital de los viejos tiempos, y eso, pausadamente, sin presión alguna, como la cosa más natural del mundo" (Pérez, 1962: 125). Con ello, se recuperaba, también, los conocimientos ancestrales como, por ejemplo, el ciclo agrícola, el comercio y la administración de la justicia con más sentido humano que la de sus opresores (cfr. Pérez, 1962: 57, 100); pero, fundamentalmente, algo que le es inherente a todo ser humano: la *dignidad*[167], donde el indio no tenía que justificar a nadie su *humanidad* o *condición humana* ni pedir permiso a nadie para utilizar el *verbo*, el l*ogos*, ya que utilizaba el *verbo* y *logos* propio. El siguiente pasaje narrado por Pérez (1962: 179 – 181) es muy significativo para sostener que el indio en Warisata tomó el *logos* y la palabra propios.

> […] debo relatar otro caso que tomó inesperado volumen, y sobre el cual insistimos mucho. Hallándome en La Paz, el corregidor de Achacachi había entrado a la escuela para flagelar al amauta Mariano Huanca. El insolente desafío […] fue respondido con toda energía […]. Volví de inmediato a la capital y denuncié el hecho ante las autoridades y ante la prensa, que con rara unanimidad se solidarizó conmigo. No contento con ello, inicié un juicio criminal contra el protervo gamonal […]. Por primera vez en la historia de Bolivia el indio enfrentaba a los opresores en su propio terreno, en presencia de intelectuales y periodistas de gran valía, que asumían la representación íntegra del país para dar su veredicto. El fiscal del Distrito, máxima autoridad presente, abrió la asamblea, dando la palabra al amauta Avelino Siñani […]. *Habló en aymara, idioma altamente expresivo y al que los oradores indios le dan gran sonoridad y fluidez; pero esta vez Siñani se superó a sí mismo: con exacta dicción, dominio pleno de las imágenes, verbo musculoso y*

167 Ya desde el primer momento de Warisata, cuando un indio, Avelino Siñani, y un blanco, Elizardo Pérez, se encontraron "sellaron su encuentro con la fundación de Warisata, y fue alianza donde se encontraron dos hombres de máxima dimensión, sin que el indio cediese un ápice al blanco en virtud alguna ni el blanco pretendiera superioridad alguna sobre aquél" (Salazar, 1983: 48).

> *avasallador, el amauta se alzó gigante y seguro de él y los suyos*, y a medida que su figura crecía empequeñecíase la del opresor feudal. ¡El indio fustigaba a sus explotadores! […]. Jamás, antes de esto, había ocurrido tal. […], su oratoria era látigo de fuego con el que sentó la denuncia histórica; no se limitó al flagelamiento de Huanca, sino que, tomando este hecho como base, demostró cómo el país vivía postrado debido a la subsistencia de esa retardataria mentalidad que negaba el reconocimiento de los derechos humanos de la mayoría de la población. Denunció crímenes y extorsiones de que era víctima el indio, señaló sin ningún temor a los culpables […]. Le correspondió hablar a la víctima propiciatoria, el amauta Mariano Huanca; éste *habló sin humillaciones, sin lamentarse de su condición, pero mostrándola como ejemplo de lo que acontecía con el indio*; como Siñani, se refirió a *la situación de Bolivia y su porvenir* […]. El vecindario de Achacachi se había quedado atónito, no sólo *porque los oprimidos hablaban*, sino porque *lo hacían de un modo que no admitía respuesta posible*. El corregidor, empero, tuvo que salir de su mutismo para defenderse; por cierto que no vamos a considerar su lamentable exposición, en la cual, tal era el pánico, acabó por confesar su culpa. Antes de concluir la asamblea, los sicarios habían desaparecido uno tras otro. *Había triunfado el indio, el nuevo indio, el hombre que se educaba en Warisata*. (La cursiva es nuestra).

Esto quiere decir que, en la *ulaka de Warisata*, el indio no sólo recuperó su dignidad –ya no debía justificar su humanidad a nadie ni pedir permiso para usar el verbo, el *logos*– sino que tomó la palabra para decir o expresar su condición de indio y sus ansias de liberación. "En Warisata *el indio era un ser humano*, y aunque no se hubiera resuelto aún el problema de la servidumbre, ellos ya *eran hombres liberados* en la más amplia acepción de la palabra, porque ya eran dueños y señores de su destino y de su cultura, y ninguna fuerza extraña sería capaz de destruir lo que se había forjado en su espíritu" (Pérez, 1962: 177, La cursiva es nuestra).

Para concluir este punto, debemos señalar que la liberación total del indio no se daría sino hasta que el indio tomara el *poder político* del país. Las condiciones subjetivas ya estaban dándose o, por lo menos, se había echado las raíces y por el desarrollo de su propia lógica interna se llegaría a este fin. La utopía, como promesa, se había cristalizado. Ahora, había que educar y preparar al indio para la liberación objetiva o física; esto es, tomar el poder político del país.

b) La educación para la liberación objetiva o física. ¿Qué entendieron por liberación objetiva o física? Que el indio no sólo fuese considerado y tratado por otros como su igual, respetados y reconocidos sus derechos como ser humano, sino que viviese plenamente como ser humano –como *hombre*–, poseyendo riqueza, sabiduría, libertad y responsabilidad individual como «ser autónomo» y, sobre todo, diseñando e instrumentalizando una nueva sociedad, un nuevo orden mundial. Esta tarea no era imposible, ya se había dado los pasos iniciales con la educación. "Ahora tengo la prueba –decía Salazar Mostajo– de que no fue inútil nuestra obra: hay un campesino que se hizo hombre en Warisata; se tituló de maestro. Y ahora me sorprende y maravilla mostrándome un folleto escrito por él: la historia de la escuela. Este hecho es de tal importancia, que será preciso que el pueblo lo conozca" (Salazar, 1978: 23; Pérez, 1962: xii – xiii). Aunque este resultado no hacía del indio aún un hombre libre, sin embargo, abría el camino para su liberación que se daría con la revolución como materialización de la promesa hecha. Los indios, que al utilizar el verbo reafirmaban su condición humana y, a su vez, interpelaban sobre la inhumanidad de sus opresores, generaban los factores subjetivos necesarios para la revolución. Ahora se hacía patente la necesidad de preparar a los indios para que generasen la riqueza y con ello el bienestar de todos, esto significaba generar los factores objetivos que condujesen a una revolución exitosa. De ahí la importancia de la educación ligada

> al trabajo. La generación de la riqueza no podía ser de modo individual ni para usufructo personal, sino de modo *comunitario* para una redistribución equitativa mediante la lógica de la *reciprocidad* de la amautica andina. Por lo tanto, la idea de la generación de la riqueza como condición para «ser autónomo» sufría una mutación con la simbiosis de la idea del *ayni*, la *minka* y la *reciprocidad*.

En los indios se había internalizado esta idea a tal grado que Pérez (1962: 101) se expresaba de este modo:

> El indio sabía que era el *motor de la vida nacional*. Sabía esta verdad incontrastable y fecunda, y desde entonces toda su actividad cobraba un sentido distinto: el *trabajo*, *que antes había sido señal de su esclavitud, lo era ahora de su liberación*, y en donde quieran que estuvieran, estaban poseídos de una fe que nada podía abatir. Sabían que, sin ellos, nada hubiera sido posible en Bolivia; ellos habían extraído de la tierra los minerales que daban fisonomía al país y los frutos que sustentaban las ciudades; ellos habían abierto caminos, tendido líneas ferroviarias, construido ciudades; ellos, en fin, habían defendido al país en la guerra". *[La cursiva es nuestra].*

Esta nueva concepción sobre el trabajo (cfr. Salazar, 1978: 45) y la organización del trabajo, sumado a esto la recuperación e incorporación de dos instituciones ancestrales como el *ayni*[168] y la *minka*, generaron, a su vez, una nueva concepción sobre el modo de educar y formar al indio como «ser autónomo» en el *camino de la escuela de Warisata*: la "escuela – trabajo", que no era la simple aplicación de la práctica

168 El *ayni* era un sistema de ayuda mutua que consistía en otorgar trabajo por el tiempo necesario para "levantar una cosecha, realizar una siembra, techar una casa, etc., así como en especie con motivo de ciertos acontecimientos sociales como el matrimonio, en cuyo caso la pareja que recibía el *ayni* tenía que retribuirlo en oportunidad similar" (Pérez, 1962: 40). Pero también asumió una función pública estatal en el incario, concurriendo el pueblo a labores colectivas como en la producción agrícola - ganadera para el culto, los dignatarios y el inka, así como a favor de obras de carácter público como caminos, acueductos, templos, etc., finalmente, para obras de carácter social.

a la enseñanza teórica sino el aprendizaje a partir de la experiencia vivencial inmersa en la actividad práctica cotidiana que permitía la reflexión y elaboración de conceptos estrechamente ligados a esta práctica. Además, develó al pensamiento occidental una nueva forma de acceso o apertura a la realidad, que consistía en «vivir el mito en el rito», es decir, la construcción del conocimiento a partir del «símil» del desenvolvimiento de la realidad. De este modo, el rito se constituía en un juego que evocaba la actuación de los actores involucrados en el mantenimiento del orden cósmico, entre ellos, los dioses, los seres humanos, la naturaleza, etc. De ahí que el trabajo no sólo era la fuente de riqueza para los hombres y mujeres sino, fundamentalmente, el medio y el instrumento para el aprendizaje y su relacionamiento con el cosmos y el orden cósmico. A partir de esto, también, se develaba la concepción que la amautica andina tenía sobre el *ser humano*, como la *chakana*[169] o el puente entre los diferentes elementos del cosmos para el mantenimiento del orden cósmico.

Todo esto se entendió en Warisata, por ello "ya no se trataba únicamente de la labor escolar, a pesar de la gran amplitud que había alcanzado; sino que pasaba a ser la escuela productiva, la escuela que jugaba un rol en la economía, creando riqueza, obteniéndola del ambiente circundante, aparentemente hosco y estéril, pero que al hombre de trabajo le compensa con variadísimos recursos" (Pérez, 1962: 126). De continuar este proyecto, según Pérez, la escuela hubiera sido el ejemplo de una institución autónoma, con seres humanos, también, autónomos.

Ello explica por qué privilegiaron la educación basada en el contacto directo con el mundo del trabajo o, lo que Salazar Mostajo (Salazar, 1978: 21; Pérez, 1962: xi) denominó, la *pedagogía de la teja y el ladrillo*. A este respecto, escribió:

169 Brechetti (2003: 85), al describir el dibujo que había en la pared principal del altar mayor de Coricancha o Templo del Sol, en Cuzco, señala al eje central donde se encuentra la pareja *hombre/mujer* o *Chacana en general*.

> Los campesinos recuerdan todavía la figura doblada de Elizardo, transportando en sus hombros la arena que se extraía de un río situado a tres kilómetros. Y yo recuerdo la figura del profesor Ibáñez: aparecía enfundado en un inmenso abrigo, a reñirnos porque le quitábamos el sueño a las cuatro de la madrugada (aunque a renglón seguido, él mismo empuñaba la pala, alumbrado por nuestras linternas) (Salazar, 1978: 25; Pérez, 1962: xiv).

Este párrafo es elocuente al mostrar a los profesores tan involucrados con esta pedagogía.

> Imagínese, pues, qué impresiones causaba en nuestros espíritus, predispuestos a apreciar todo lo indio, el espectáculo de toda una comunidad acudiendo con sus bueyes a la apertura de surcos, considerando que, aparte de la belleza del cuadro, eso significaba una *auténtica gesta libertaria* (Pérez, 1962: 126; La cursiva es nuestra)

Con la incorporación de instituciones e ideas provenientes de la amautica andina el trabajo no estaba ligado necesariamente a la tiranía del mercado ni al salario, basta recordar el caso del *ayni*, o la participación de todos los miembros de la *marca*[170] para trabajos que demandaba gran esfuerzo y de vasta proyección, como en el caso de la *minka*, aunque el indio como ciudadano y «ser autónomo» debía tener una familiaridad con la lógica del mercado[171]. El trabajo tenía así

170 En Bertonio (1612), *marka* o *marca* significa pueblo.

171 De algún modo, también, se fomentó la inserción del indio en la lógica del mercado y el fomento de la riqueza individual, mostrando, de ese modo, una pugna entre los replicadores modernos con los de la amautica andina.

> El flamante taller nos permitía poner en práctica el desarrollo y perfeccionamiento de una excelente industria familiar, aprovechando de la materia prima de la zona, que la había con relativa abundancia. Unas cuatro o cinco *tawacos* (jovencitas) se dedicaban al hilado; percibían un salario, si bien pequeño, pero que les permitía solucionar premiosas necesidades. Los varones se especializaban en el manejo del telar […]. Fabricábamos casimires, bufandas, mantas y otros tejidos, que tenían mucha demanda (Pérez, 1962: 145).

un sentido eminentemente pedagógico en la formación del hombre y mujer andino, como puede apreciarse en las líneas que siguen:

> El término "artesanía" para la industria familiar indígena, lo mismo que el de "salario", no son absolutamente cabales si se tiene en cuenta que el indio adquiere en esta función industriosa una forma inmediata y aislada de autoabastecimiento familiar. *Su concurrencia al mercado es más bien esporádica*, cuando se trata de familias que se dedican a esa labor específica. Pero en ningún caso esta actividad se realiza bajo el atractivo del salario (Pérez, 1962: 144; la cursiva es nuestra).

Todo ello repercutió en la gestación de los hábitos personales para una vida civilizada que debía parecerse a los hábitos urbanos –entendiéndose por civilizado lo urbano–. Dicho de otro modo, la liberación objetiva o física del indio debía procurar la adopción de nuevos hábitos concordantes con la vida civilizada.

> El aspecto sanitario e higiénico fue acometido también con gran decisión y entusiasmo. Iniciamos intensa campaña profiláctica en toda la comunidad. Equipos de alumnos entrenados para tal efecto, con sus respectivos profesores, visitaban periódicamente las viviendas indígenas realizando en ellas una limpieza y desinfección generales. El jabón empezó a ser conocido y reclamado […]. Aparte del aseo diario, los sábados se iba al riachuelo en bulliciosa turba, alumnos y profesores. Construimos una represa bastante espaciosa para la práctica de la natación […]. Los niños lavaban su ropa interior, secándola sobre las grandes piedras del rio; el retorno se hacía al son de canciones. Antes de la escuela, estas prácticas eran del todo desconocidas: el indio ignoraba las delicias del baño […]. Compramos, asimismo, algunas maquinillas para cortar el pelo […]. Los deportes, la educación física y la música completaron el conjunto de actividades de esta naturaleza (Pérez, 1962: 141).

De este modo, en esta región, se gestó un elemento propio de la cultura warisateña como fue la *Taika*, la Escuela Madre, que era el espacio donde se cultivaba, entre otros, los principios de la moral andina: la *reciprocidad*, la *solidaridad* y la *equidad*.

En tercer lugar, destacar el papel de la escuela en la educación del indio como «ser autónomo», puesto que ella debía educar tanto en la tradición occidental como en la ancestral y crear una nueva cultura con sus replicadores, esto es, la «promesa de Warisata». Esta institución debía despedir destellos de sabiduría, libertad y justicia, como escribió Pérez (1962: 126): "La escuela resultó tal como querían los indios, que en aymara decían: '*kkajjañap munaptua*', o sea 'queremos que despida destellos'".

Una definición exacta de esta escuela la dio Salazar Mostajo (1978: 28; Pérez, 1962.: xvii) cuando escribió: "Warisata era la Escuela del Trabajo; pero no el trabajo como una caricatura de la realidad, sino el trabajo mismo, productivo, social por excelencia". Esta conceptualización permitió ver a la escuela como el símbolo de la liberación del indio al crear las condiciones objetivas para la revolución y poner énfasis en el trabajo como el método pedagógico por excelencia para la formación del indio, antes que la mera alfabetización.

> En nuestras reuniones vespertinas discutíamos extensamente y por mucho tiempo esta cuestión –escribió Pérez–. Había que hacerles entender que el alfabeto únicamente, no solucionaba nada en absoluto […]. *Esta escuela, les decía, tiene que equiparlos de todos los conocimientos para levantarlos en su condición por medio del trabajo y del esfuerzo que producen bienestar y riqueza y elevan la dignidad del individuo*. Quiero que ustedes, sus hijos y sus nietos y todas las generaciones por venir mejoren sus condiciones de vida habitando en casas cómodas y limpias, durmiendo en catre y cama confortable, vistiendo buena ropa, comiendo mejor y más abundantemente. Todo esto se obtendría trabajando en el campo para extraer los mejores resultados de los recursos

> que brindaba, con el empleo de técnicas y herramientas modernas, complementándose el arte de edificar con el de la industrialización de la riqueza regional, etc. […]. Eso no era todo: orientaríamos nuestra actividad educadora para que fuesen los mismos indios los conductores de este movimiento profundamente social, y para ello, en su momento se abriría la sección normal. De ella saldrían los maestros indios […] para educar a este pueblo; pero también se abrirían para ellos las universidades, a fin de que los que por su capacidad lo merecieran, pudieran dedicarse a estudios superiores […]. *Yo no quiero, decía, preparar doctores y curas tan explotadores los unos como los otros* (Pérez, 1962: 104 – 105; la cursiva es nuestra).

Esta idea, convertida en replicador, comenzó a pautar el accionar de los hombres y mujeres indios de la región.

> Warisata había transformado al paisaje, en cuya fisonomía gris detonaba el muro blanco mate y el techo de teja de su edificio. En los jardines florecían amapolas y kantutas, pensamientos y siemprevivas […]; en la pampa *florecía el nuevo espíritu de los indios*… Warisata ya no era el yermo inclemente de antaño. *Era un hogar donde se refugiaban cuerpo y espíritu*. Había sido el producto del esfuerzo colectivo de todos. A estas gentes que carecían de toda esperanza y cuya vida no tenía más que vegetar, la escuela debía parecerles algo así como una deidad que los amparaba señalándoles radiantes auroras. La escuela era el producto de sus manos, pero la miraban con la unción con que se contempla a la vieja madre, a la Taika de todos los tiempos. Sin duda, había algo de primitivismo en todo esto: crear algo, y luego atribuir a la cosa creada la propia existencia de uno […]. Era TAKKE JAKKEN UTAPA, la casa o el hogar de todas las gentes, frase que en aymara ofrecía ricas sugerencias imposibles de ser traducidas; pero era asimismo WARISATT WAWAN CHCHAMAPA, o sea, el esfuerzo de los hijos de Warisata ofrecido a la

> redención del hombre […]. Encierran la substancia de los principios básicos que sustentaron al Imperio Inkaico en su integración económica y social, en su cohesión política, en su poderío económico […]. Pero era además TAKKE JAKKEN UTAPA *como la casa de los desheredados, de los pobres, de los explotados, símbolo vivo de lucha por la justicia y por la libertad, emblema de todas las antiguas rebeliones del indio, jamás extinguidas* […]. Desde tiempos de Tupac Katari, jamás se había producido movilización tan grande como ésta. Y quizá por eso, porque el TAKKE JAKKEN UTAPA despertaba esos anhelos de justicia, es que fue borrado de nuestras portadas (Pérez, 1962: 150 - 153; Lla cursiva es nuestra).

Este nuevo replicador proveniente de la «promesa de Warisata», a través de la escuela como instancia politológica de legitimación, comenzó a propagarse e influir en la mente de otros indios, que vieron a la «Casa de Todos» como suya y la defendían como podían estimulando, a su vez, la creencia de que no sólo educaba a sus hijos sino que los defendía de sus derechos y les mostraba un porvenir distinto a lo que habían vivido (cfr. Pérez, 1962: 178, 187).

La educación en la tradición occidental ya había dado sus primeros frutos en la tarea civilizadora del indio. Del mismo modo, en la ancestral había formado parlamentarios y administradores a la usanza de la *Ulaka* con sus instituciones como la *marca*, el *ayllu*[172], el *ayni* y la *minka*; pues, como declaró Pérez (1962: 125), "nuestra misión consistía en profundizar la búsqueda y revitalizar estas formas del pasado, para que la escuela fuera algo así como el producto biológico y natural de aquella sociedad del indio". Sin embargo, había que explicitar los principios

172 Significa casta, familia, *ayllu*, (ver, Bertonio, op. cti.). "El *ayllu* es la célula social de los pueblos andinos, y se formó mucho antes que el inkario, y aún es probable que sea anterior a Tiwanaco […]. En los albores de su existencia, el ayllu no era más que la familia que crecía gobernada por el anciano padre como Jefe y conducía según las reglas del respectivo tótem […]. Le dan esencia y vida el vínculo sanguíneo y el espíritu religioso" (Pérez, 1962: 39).

éticos de la amautica andina. En ese sentido, a través de Avelino Siñani, la «promesa de Warisata» se nutrió de la cultura de los viejos amautas del inkario, de los sabios indígenas de antaño, como la doctrina contenida en el "*ama sua*, *ama llulla*, *ama kella*"[173] (Pérez, 1962: 70). Pero, también, de la cosmovisión ancestral la idea del mundo interior y exterior. Esta escena narrada por Pérez (1962: 114 - 115) es muy ilustrativa.

> Una tarde fui a Chiquipa *ayllu* distante un kilómetro de la escuela, donde la casualidad me hizo testigo de interesantísima escena: en el atrio de una capilla, una familia compuesta por el anciano padre, la mujer, los hijos, los nietos y el *yatiri* (hechicero) rodeaba un promontorio como de metro y medio de diámetro por ochenta centímetros de altura; se trataba de una espesa capa de boñiga seca de vaca, a la que se superponía una o dos filas de ladrillos, cuidando de dejar aberturas para la circulación del aire, y así se alternaban hasta formar una especie de pirámide recubierta en su totalidad del mismo combustible; después aplicaron fuego por la base y el *yatiri* pronunció algunas palabras en aymara para ahuyentar los espíritus malignos que conspiraban contra la industria ladrillera. A continuación echó unas hojas de coca y roció vino propiciando a los dioses para que el éxito les acompañara. Por último, el abuelo intervino, ofrendando al Altísimo y diciendo con fervor: "*Tata*, de estos doscientos ladrillos siquiera cinco que salgan bien. Todo pido en nombre de mis antepasados, de mis hijos y de mis nietos, aquí presentes, que se educan en la escuela que estamos levantando, para que en ella abran los ojos y encuentren la luz de la verdad y de la civilización. ¡Vivimos en tinieblas, Señor…!"

Este pasaje narrado por Pérez nos introduce en la cosmovisión y concepción que la amautica andina tenía sobre el cosmos como

173 Estas palabras quechuas significan: *ama sua* = no seas ladrón; *ama llulla* = no seas mentiroso; *ama kella* = no seas perezoso o flojo.

compuesto por el mundo de arriba, *alaj pacha*, de este mundo, *aka pacha*, y el mundo de abajo, *mankha pacha*; así como del mundo visible e invisible. Aunque no está explícitamente descrito, porque es de suponer que Pérez no conocía esta concepción, los andinos creían que el mundo invisible se expresaba a través de los sueños en este mundo, el *aka pacha*.

En conclusión, como podemos advertir en el párrafo anterior, la «promesa de Warisata» se nutrió de replicadores provenientes de la tradición occidental y de la amautica andina, tal como puede observarse en la ilustración que sigue.

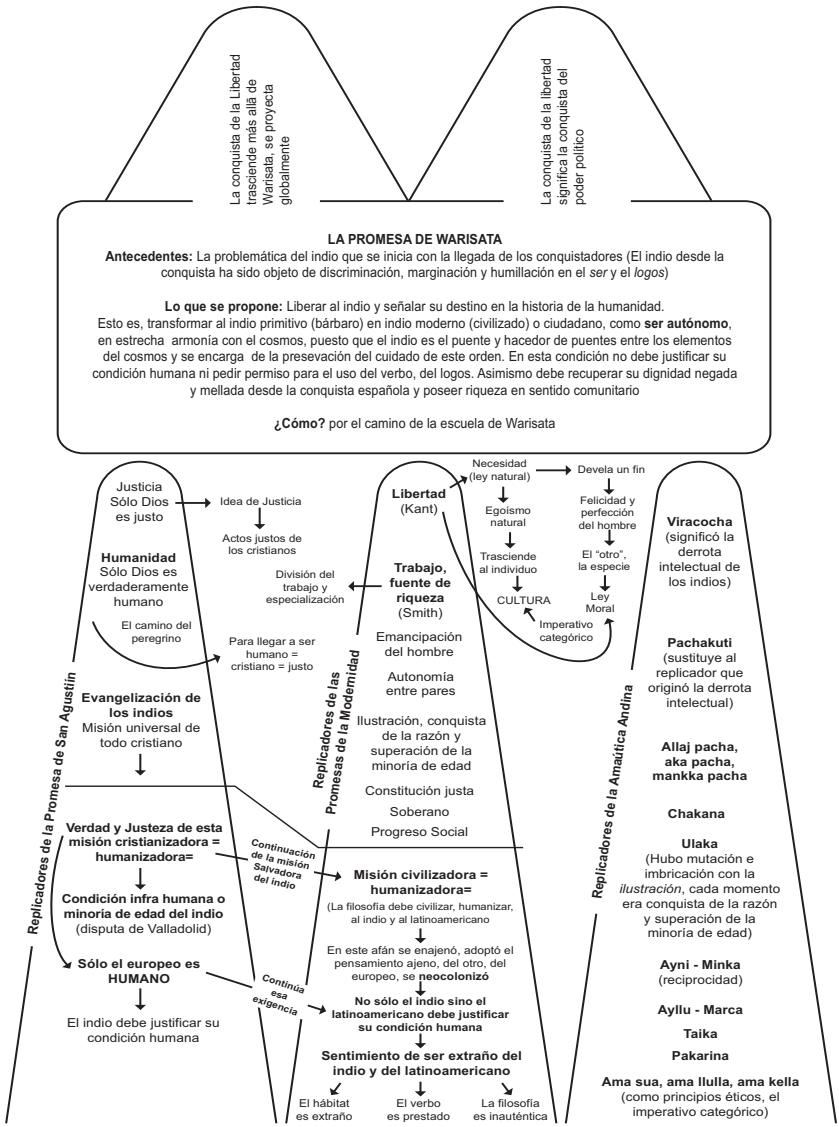

Ilustración No. 3. La promesa de Warisata

¿Cómo entender esta ilustración? A partir de la lectura del texto que se encuentra en la parte media encerrada en un rectángulo. Allí está condensada la esencia de la «promesa de Warisata». Empieza señalando a la *problemática del indio* como el antecedente inmediato y directo. Esta problemática aborda la marginación, humillación y discriminación del indio en el *ser* y en el *logos* desde la conquista y colonización española hasta nuestros días. Para resolver esta problemática la promesa formulada promete liberar al indio y señala su destino en la historia de la humanidad. El concepto liberación se operacionaliza como el proceso de transformar al indio primitivo –*bárbaro*– en indio moderno –*civilizado*–, en cuya conceptualización se entiende por indio moderno al *sujeto comunitario libre y autónomo* que tiene el rol de ser el *puente* y *hacedor de puentes* entre los elementos del cosmos para preservar la armonía en el cosmos y propiciar, simultáneamente, el tiempo de las *igualaciones y compensaciones* en la sociedad humana y en el cosmos. Para ello, como sujeto político en el mundo actual debe recuperar su dignidad mellada y negada y disfrutar de la riqueza en sentido comunitario. ¿Cómo lograr ello? A través del camino de la escuela de Warisata, cuya explicación se encuentra en el capítulo que sigue.

Las dos curvas ubicadas en la parte superior de la página y encima del rectángulo muestran las premisas para la realización exitosa de la promesa. En la izquierda, el carácter global y universal; y en la derecha la disputa y la conquista del poder político.

Las curvas que se encuentran en la parte baja y que constituyen el soporte del rectángulo indican la contribución de replicadores culturales de las tres promesas. Así, la curva de la izquierda contiene los replicadores de la «promesa de San Agustín», cuya contribución empieza con la idea de *justicia*, en el sentido de que sólo Dios es justo y los cristianos, como hijos de Dios, deben aproximarse a este ideal. Otro replicador es la idea de *humanidad*, en cuyo contenido está inmersa otra idea, la de que el hombre, creado a la imagen y semejanza de Dios, sólo

puede ser humano si ha tomado la decisión de ser cristiano, porque lo verdaderamente humano es Dios en su divinidad. Los indios, siendo no cristianos, propiamente no son humanos, por ello los cristianos tienen una misión universal, la evangelización universal de los infieles para convertirlos en cristianos que significa volverlos humanos, y siendo humanos son justos. A la idea de la evangelización universal se asocia otra, la de la verdad y justedad de esta misión cristiana-humanizadora. Este replicador generó otra, la idea de la infra humanidad o minoría de edad del indio, por ello debían estar bajo la tutela hasta la servidumbre del ser humano pleno, el europeo, ante el cual el indio debía justificar su humanidad.

La curva del centro indica la contribución de las «promesas de la modernidad». Empieza con la idea de razón, tal como concibió Kant para explicar la existencia de la ley moral, histórica, el mandato del imperativo categórico que rige los acontecimientos históricos; opuesto a la ley natural, que rige los acontecimientos naturales. En su argumentación decía que la ley natural develaba un fin para el hombre, que era su felicidad y perfección alcanzable no individualmente, dado su egoísmo natural, sino con el otro, en cuanto especie. Por ello, a partir de la razón natural, esto es, la necesidad, se descubría la libertad que constituía otro mundo, el de la cultura. De este modo, la historia de la humanidad es una historia del desarrollo de la cultura, y ésta, a su vez, de los diversos momentos de la *Ilustración* en el camino del hombre para alcanzar la libertad plena y su perfección como humano. Otro replicador es la idea del trabajo y la especialización como fuente de la riqueza, de Smith. Le sigue la idea de la emancipación del hombre, entendiendo por ella el alcanzar la autonomía entre pares. Cada momento alcanzado en el camino de esta emancipación constituye la *Ilustración*, que es la conquista de la libertad y superación de la minoría de edad. Esta libertad, así como los límites de uno y del otro en la sociedad, debe tener en una Constitución justa, así como en el soberano, la garantía de su cumplimiento. Detrás de todo ello está la idea del progreso social como replicador cultural.

Otro aspecto interesante que se muestra al final de estas dos curvas es la mutación de algunos replicadores desde la «promesa de San Agustín» hacia las «de la modernidad». Así, la verdad y justeza de la misión cristianizadora-humanizadora del europeo por medio de la religión cristiana se transforma en la misión civilizadora-humanizadora por medio de la filosofía. Sin embargo, en ambos casos, representó para el indio y el latinoamericano su enajenación, colonización y neocolonización. Otro replicador que mutó es la idea de que sólo el arquetipo europeo es verazmente humano por lo que se exigió al indio la justificación de su condición humana el que, en la modernidad, alcanzará al latinoamericano. Además, en el caso del indio, se le exigió una doble justificación, en el *ser* y en el *logos*. Esta exigencia, tanto al indio como al latinoamericano, generó un sentimiento de ser extraño, puesto que ambos se sintieron extraños en su hábitat y con el verbo prestado, por todo ello, su filosofía fue considerada inauténtica.

En la curva de la derecha se muestra la contribución de la amautica andina. Allí se destaca, en primer lugar, la idea de *Viracocha* que significó la derrota intelectual, previa a la militar, de los indios en el momento de la conquista. Simultáneamente, la idea de *Pachakuti*, que sustituirá al replicador que originó la derrota intelectual, se constituye en el núcleo de la promesa andina. Esta promesa representa para los indios un tiempo o era de igualaciones y compensaciones proporcionales que traerá aparejada los tiempos mejores en las tres pachas: *allaj pacha* (el mundo de arriba), *aka pacha* (el mundo de aquí y ahora) y *mankka pacha* (el mundo de abajo). De ahí que, la idea del papel de *chakana* del sujeto andino, como puente entre las tres pachas, atribuye un rol preponderante al sujeto andino en la materialización de esta promesa. En segundo lugar, otros replicadores como la *Ulaka*, conceptualizada como el espacio destinado al entrenamiento del uso del logos propio con sus pares –que se imbricó con la idea de la Ilustración moderna para significar que la *ulaka* era análoga a los momentos de la conquista de la razón y superación de la minoría de edad–, el *ayni* y la *minkka*,

instituciones que propician las igualaciones y las compensaciones en el *aka pacha*, mientras habita en su *ayllu* o *marca*, fueron contribuciones de la amautica andina. Otro conjunto de replicadores que jugó un papel importante en la concepción de la escuela ayllu de Warisata fue la idea de *taika*, que traducida esta palabra significa madre. Pues, tanto la escuela como la naturaleza se constituyen en la madre que los acoge a los indios para que sea la *pakarina*, el nacimiento de una nueva sociedad sobre la base del *ama sua*, que significa no seas ladrón, *ama llulla*, no seas mentiroso, y *ama kella*, no seas flojo, como principios éticos de la nueva era. Éste es la esperanza y promesa de los andinos antiguos.

En este contexto se formuló la «promesa de Warisata» cuyo propósito era *liberar al indio boliviano y señalar su destino en la historia de la humanidad.* Además, señaló el camino para liberar al indio, el *camino de la escuela de Warisata*, de tal modo que transitando este camino el indio puede convertirse en *déspota comunitario ilustrado* para no tener que *justificar su condición humana* a nadie ni *pedir permiso para usar el logos y el verbo* de nadie, pues, tiene uno propio. A partir de ello, diseñar, instrumentalizar y construir una nueva sociedad, un nuevo orden mundial.

Capítulo IV

El camino de la escuela ayllu de Warisata

El análisis efectuado en los capítulos anteriores, respecto a las promesas de la tradición occidental, develó que una promesa requiere, para legitimarse, un método o *camino* que conduzca a su realización en la historia de la humanidad[174]. Este método o camino constituye un análogo a un «sistema educativo» de un Estado-Nación y es estudiado por distintas disciplinas científicas así como, también, por la Filosofía de la Educación. Nuestro análisis trasciende a estas disciplinas, dado que trata de explicar el origen de la conformación de un orden mundial y su mundo en consonancia con una promesa. Como parte de este mundo se crean las diferentes formas de organización social, política, económica, etc., y, en el marco de ellas, el camino requerido para la legitimación de una promesa, las que aún subsisten en la historia contemporánea. Entonces, la pregunta que guía la argumentación de este capítulo es: ¿Cuál es el diseño del *camino* que legitimará la «promesa de Warisata»? De esta pregunta deriva el objetivo que consiste en *explicar el diseño del meta modelo y sus elementos para que posibilite la comprensión del papel de guía en el momento de su realización en la historia de la humanidad.*

Para emprender este propósito, previamente, explicitamos las funciones del camino de una promesa. Éstas son:

a) Adecuar y/o reconfigurar los replicadores culturales de acuerdo al desarrollo de la promesa cuya intencionalidad, revestida de discursos, debe difundirse e inculcarse eficiente y eficazmente en las personas destinatarias, esto quiere decir que la replicación debe ser con alta *performance*[175].

174 Véase el capítulo II de este trabajo.

175 La performance de un discurso ya se explicó en el punto dedicado a la *crisis de la modernidad*, en el capítulo II.

b) Formar sujetos[176] sociales, políticos, económicos, etc., funcionales a la tradición inaugurada por los replicadores culturales de la promesa. Pero, sobre todo, agentes legitimadores en el que unos juegan el papel de sujetos *activos* y otros de sujetos *pasivos*. Los *activos* son los que realizan la labor *pedagógica y politológica* en el emprendimiento de crear el nuevo orden y un mundo nuevo de acuerdo a la promesa de los *vencedores*, en la terminología de Benjamin; y, los *pasivos*, los receptores de los replicadores como cómplices involuntarios en la construcción de este nuevo orden y mundo. Generalmente, los *vencidos* deben asumir como suyos los contenidos de la promesa, aunque secretamente vayan urdiendo otra promesa que tratará de visualizarse en el escenario de la historia mundial.

c) Impulsar la creación y/o reconversión de toda una gama de instituciones y entidades que constituyen el nuevo mundo y el nuevo orden inaugurado por la promesa emergente, desde las muy abstractas como la filosofía, la religión, el derecho, la ciencia, la tecnología, hasta las cosas más concretas como las carreteras, los edificios, los puentes, los monumentos, la vestimenta, la música, etc.

d) Como consecuencia de las anteriores, generar estilos de conducta y códigos de comunicación con base en los cuales se construye el espacio de compromiso social que la promesa tiene en sí misma como instrumento de administración y gestión social.

176 El concepto "sujeto" es una abstracción, como tal, es un constructo, para referirnos a individuos que irrumpen o se hacen visibles en un escenario que puede ser: político, económico, social, educativo, deportivo, etc. Eso quiere decir que estos individuos no eran visibles. Entonces, ¿quiénes eran los sujetos? Otros que habían irrumpido y se habían visibilizado y consolidado como tales. A través de la historia se ha visto que sólo los conquistadores fueron considerados como sujetos. Éstos, de algún modo, obligaban a los conquistados a construir(se) como "sujetos" para reclamar y disputar sus derechos negados no porque ellos deseasen, sino obligados por las circunstancias. En un mundo global, la situación se ha acentuado al excluir y condenar a gran parte de la población mundial de los beneficios del estilo de desarrollo promocionado y realizado por las «promesas de la modernidad», apareciendo otros "sujetos" que antes no habían irrumpido ni se habían hecho visibles.

e) Finalmente, fundamentar la construcción de la idea de nación o etnia a partir de la cual se ideologizan las relaciones sociales y las perspectivas del desarrollo social.

Cada una de las promesas estudiadas se dotaron de sus propios caminos, así, por ejemplo, la «promesa de San Agustín» se dotó del *camino del peregrino,* que consistió fundamentalmente en formar al *peregrino* para ser ciudadano de la Ciudad de Dios. Junto con esta labor formadora construyó un nuevo mundo y nuevo orden denominado el mundo medieval. A su vez, las «promesas de la modernidad» plantearon el *camino del déspota ilustrado* como el medio para la formación de *ciudadanos libres y autónomos* que conformasen una sociedad perfecta en esta tierra. Por su parte, la amautica ancestral andina tuvo lo suyo, el *qapak ñan o el camino del justo*, que consistió en formar «sujetos andinos» para ser el *puente* o «*chakana*» con el fin de preservar el orden cósmico y la vida en la tierra en óptimas y mejores condiciones[177].

Ahora bien, ¿cómo se legitimaron las promesas anteriores a Warisata? ¿Cuál fue el camino que diseñaron sus creadores para la legitimación de la «promesa de Warisata? ¿Es posible esquematizar e instrumentalizar dicha legitimación independientemente de las épocas y las circunstancias históricas?

La respuesta a la primera pregunta del párrafo anterior requiere una investigación histórica que trasciende los alcances y límites de este trabajo, por ello no ha sido abordado aquí. La respuesta a la segunda pregunta constituye lo dicho en todo este capítulo. La respuesta a la tercera pregunta empieza, en primer lugar, con la esquematización del camino a partir de análisis del libro *La Taika*[178]*; teoría y práctica de la Escuela Ayllu,* de Salazar Mostajo (1992: 17-131),

177 Lajo (2003: 69) sostiene que "«transitando» la ruta de los *Qhapaq*, o *Qhapaq Ñan*, podemos ir descubriendo y aprendiendo sus pautas de sabiduría y eventualmente descubrir también la continuidad de una «Escuela Andina» de sabiduría sistematizada en milenios de autonomía […]. Esta «Escuela de Sabiduría» o «semillero» de los *Qhapaq*, daría respuesta a la pregunta […], ¿*Imataq Ch'ekkari*?, ¿Qué es la verdad?".

178 La palabra aymara *taika* o *tayka* significa *madre* (cfr. Bertonio, 1612: 402).

sobre cuya interpretación elaboramos una ilustración que puede observarse a continuación.

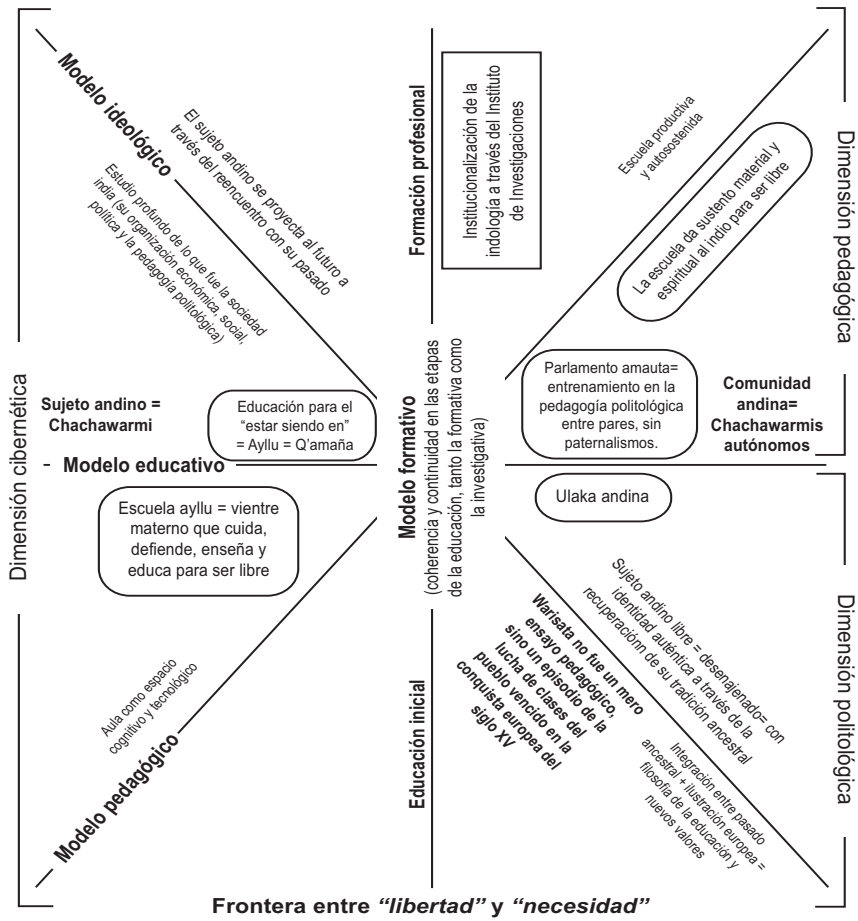

Ilustración No. 4. Esquema del meta-modelo que representa el camino de la escuela de Warisata

Esta ilustración, que en el fondo es un meta-modelo, es la representación gráfica del *camino de la escuela de Warisata*, cuya lectura empieza

en la línea vertical de la extrema izquierda que tiene como rótulo *dimensión cibernética*, en la que se encuentran los modelos *ideológico*, *educativo* y *pedagógico,* reunidos bajo la denominación *dimensión cibernética* –entendiéndose por cibernética la ciencia de los modelos–. Para comprender su significado, se debe empezar considerando la parte superior izquierda que traza una recta hasta la parte inferior derecha, ingresando en el campo de la dimensión *politológica*. Lo que quiere decir que existe una relación estrecha entre la dimensión *cibernética,* por medio del *modelo ideológico*, con la dimensión *politológica*. Esta relación estrecha se explica porque el modelo *ideológico* da el sentido, el propósito al *camino de la escuela de Warisata*, al señalar y esbozar la meta, el final de este camino, que es el dibujo del perfil del sujeto andino, el par *chachawarmi*, en su proyección hacia al futuro, al mundo globalizado a través del reencuentro con su pasado. Se prevé que ello se logrará a través del estudio profundo de lo que fue la sociedad india, especialmente, la pedagogía politológica. A partir de este esbozo, el perfil se operacionaliza e instrumentaliza en la dimensión *politológica* convirtiendo al sujeto andino en ser libre, desenajenado, con identidad auténtica a través de la recuperación de su tradición ancestral. Ello quiere decir que existe una integración entre su pasado ancestral con la Ilustración europea generando una nueva filosofía de la educación y nuevos valores educativos. Por ello, *Warisata no fue un mero ensayo pedagógico sino un episodio de la lucha de clases del pueblo vencido en la conquista europea del siglo XV*.

Al interior de la *dimensión cibernética*, en la parte media de la izquierda, se ubica el *modelo educativo* cuyo trazado horizontal termina en el intersticio entre la *dimensión pedagógica* y *politológica*. Lo que quiere decir que la *dimensión cibernética*, a través del *modelo educativo*, se relaciona simultáneamente con la *dimensión pedagógica y politológica* o con el punto de encuentro entre estas dos dimensiones. ¿Cómo entender esta afirmación? A partir de la premisa de que todo modelo educativo tiene por objetivo mostrar el ideal y la representación

abstracta y, al mismo tiempo, las formas o mecanismos para materializar la educación del hombre, en este caso concreto, la educación del indio, entendida como formación y transformación del sujeto andino desde su «estar-siendo-en» su *q'amaña*, su hábitat, hasta su vida comunitaria en una comunidad autónoma, esto es, en la comunidad de *chachawarmis* autónomos. En el diseño del *camino de la escuela de Warisata,* esta formación-transformación, se daría en la escuela ayllu, conceptualizada como el vientre materno que cuida, defiende, enseña y educa al indio para ser libre y ejercitar su libertar en la comunidad autónoma. A su vez, plantea a la *ulaka* andina como el espacio para el ejercicio del derecho a la autolegislación y al parlamento amauta de la escuela como el espacio para el entrenamiento en la pedagogía politológica entre pares, sin paternalismos.

La *dimensión cibernética* se relaciona, a su vez, con la *dimensión pedagógica* por medio del *modelo pedagógico* que se muestra en la línea que empieza en la parte inferior izquierda y termina en la superior derecha. Este modelo concibe que el proceso de aprendizaje y enseñanza en el diseño del *camino de la escuela de Warisata* se produciría en el aula generando un espacio cognitivo y tecnológico que, luego, a su vez, transcendería hacia la escuela para hacer de ella productiva y autosostenida con el fin de que se constituya en el sustento material y espiritual del indio.

Finalmente, la línea vertical del centro de la ilustración es la representación del *modelo formativo* que muestra la coherencia y continuidad en las etapas de la educación del indio, tanto la formativa como la investigativa, desde la educación inicial hasta la formación profesional, incluyendo la formación en investigación. Pero lo notable de esta representación es que devela el papel del *modelo formativo* como la frontera y, al propio tiempo, el punto de encuentro entre la esfera de la *libertad* con la esfera de la *necesidad* en la estructura del diseño del camino de la escuela de Warisata. Esto hace posible, en la representación del meta-modelo, que las dimensiones cibernética,

pedagógica y politológica se encuentren y, al mismo tiempo, se separen en esa frontera. De este modo, el *modelo formativo* da sentido a la *educación* del indio como el proceso de aprendizaje para la gestión de las decisiones, y la *formación*, como aprendizaje para la gestión de lo permitido y lo prohibido por la norma moral. Esto quiere decir que representa el equilibrio entre el diseño pedagógico con la instrumentalización politológica para el aprendizaje y enseñanza de la gestión del poder en los distintos momentos de su educación como ser humano y su formación profesional.

En segundo lugar, la instrumentalización pasa por dimensionar los componentes o elementos de la promesa para ponerlos al servicio de la gestión social. En el esquema propuesto se percibe la concatenación de los modelos, los mecanismos e instrumentos que cada dimensión propone. En ese sentido, si bien la Escuela Ayllu de Warisata fue concebida como una institución educativa para la educación de los indios, en el fondo fue un meta-modelo para la sobrevivencia y recuperación de la cultura andina para proyectarla a nivel global y, de este modo, recuperar la potencialidad interna de lo étnico como factor y elemento para el diseño y desarrollo de un nuevo orden mundial, de una nueva sociedad.

En este contexto, se visualiza los cuatro modelos que son:

a) *El modelo ideológico.* Este modelo explica la proyección del indio –como sujeto andino, *el chachawarmi*–, desde su reencuentro con el pasado para transitar hacia un futuro nuevo, libre y desenajenado, cuya realización es posible a partir del diseño de un nuevo orden mundial y su instrumentalización politológica. Debemos recordar que la «promesa de Warisata» emerge como consecuencia de la doble discriminación, marginación y exclusión universal padecida por el indio, tanto en el *ser* como en el *logos*, desde la conquista, continuada en el período colonial, hasta el período republicano, ubicándolo en el peldaño más bajo de la

estructura social boliviana y latinoamericana; en ello se parece mucho a los Am Ha-aretz judíos, quienes fueron los antecedentes de la base social de la «promesa de San Agustín».

b) *El modelo educativo.* Ubica al sujeto andino desde su *presencia* ontológica en el mundo, como el ser que «está – siendo – en» su hábitat, en su *qamaña*, en el *aqa pacha*[179], en el *aquí y ahora*, hasta su transformación en el *sujeto comunitario* autónomo como ser «epistemológico-gnoseológico y ético», como efecto de la labor educativa de la *escuela ayllu*. Esta escuela es concebida como el vientre materno que cuida, defiende, enseña y educa para ser libre. En otras palabras, se plantea que la educación tiene como fin último la transformación del sujeto andino, el par *chachawarmi*, en *sujeto comunitario* con el objeto de realizar a plenitud *q'amaña*, el mejor modo e idóneo de habitar en la *aqa pacha*, lo que significa que debe realizarse bajo los valores e ideales de la filosofía educativa y de la ética de la «promesa de Warisata».

c) *El modelo pedagógico.* Concibe al educando y al educador como pares que aprenden y enseñan para la realidad misma y no para algo hipostasiado o artificial. Por ello se diseñó el proceso de aprendizaje y enseñanza como un tránsito desde el aula entendida como un espacio cognitivo y tecnológico hacia la escuela productiva y auto sostenida para que sea el sustento material e ideal del indio en su afán de convertirse en sujeto comunitario, en indio moderno.

179 La palabra aymara *pacha* significa *tiempo* y, a su vez, *tierra*. Por ello, en general, se traduce como el espacio-tiempo que contiene un acontecimiento histórico. Pero, también, como el universo o espacio-tiempo donde tiene lugar el «estar siendo en» del sujeto andino. Se distingue tres pachas: el *manqha pacha*, el *pacha* de abajo o el mundo subterráneo; el *alax pacha*, el *pacha* de arriba o el mundo celeste; y el *aqa pacha*, o el *pacha* del *aquí y ahora*. Bertonio (1612: 792), además, distingue en la palabra *pacha* el adverbio que significa de suyo, por ejemplo, de mío, de tuyo, etc.; pospuesto significa todo o todos. Con ello quiere significar que *pacha* es, también, universo, cosmos.

d) *El modelo formativo.* Estructura la formación del indio moderno de forma coherente y continuada en las distintas etapas formativas bajo un diseño y desarrollo curricular que contempla desde la educación inicial hasta la formación profesional y la generación de nuevos conocimientos teóricos y prácticos, con énfasis en el redescubrimiento de los saberes ancestrales.

Estos modelos, en el marco de las dimensiones señaladas, constituyen el diseño del *espejo histórico* sobre el cual se mirará y se proyectará el indio moderno, primero, como legitimador activo de la «promesa de Warisata» y, segundo, como protagonista de la historia mundial.

El modelo ideológico del camino de la escuela de Warisata

Entendemos por *ideología*[180] un sistema de ideas, científicas o de otra índole, que las personas se forman sobre sí mismas, sobre los otros y sobre la posición que ocupan en la estructura de la sociedad cuando deben gestionar el poder ya sea en el momento del diseño, la instrumentalización y/o la legitimación de una promesa, a partir de los replicadores culturales que se propagan en la noosfera en la que están inmersas estas personas. Estas ideas marcan una línea de actuación en la organización social, política, económica, religiosa, científica, etc., en la creación, desarrollo o mantenimiento del mundo y su orden. Este sistema es creado y alimentado por los vencedores haciendo que los vencidos lo asuman como suyo para garantizar la estabilidad social y la reproducción de las clases sociales. Para que ello ocurra, como dijimos líneas arriba, es muy importante el accionar de los legitimadores de la promesa, principalmente, de las instituciones educativas. Sólo

180 Estenssoro (2006: 97 – 111) realiza una interesante historia sobre el concepto de ideología. Señala que este concepto fue acuñado por Destutt de Tracy en 1796 como una teoría o ciencia de las ideas. A partir de entonces, este concepto ha tenido diversos destinos, por un lado han habido autores que la han acogido positivamente y, otros, negativamente, tanto desde corrientes marxistas como no-marxistas o antimarxistas.

así se explica que los legitimadores den capital importancia a la formulación de la ideología[181]. De este modo, se estructura un discurso coherente, sistemático y creíble para que los sujetos sociales y políticos busquen la realización de los valores, que encierra y expresa implícita o explícitamente este discurso, tanto en su vida privada como en la pública. Este discurso se constituye, pues, en la *filosofía de la educación* del *camino en cuestión* que gira en torno a un *sistema y jerarquía de valores* que la promesa considera como valores supremos. Por ejemplo, la «promesa de San Agustín tiene su *camino del peregrino* y éste su *filosofía de la educación* girando en torno al valor de lo *santo* como el valor supremo en la formación del peregrino como sujeto social y político para el mundo y orden medieval.

En el caso concreto que nos ocupa, los creadores de la *escuela ayllu de Warisata* comprendieron la importancia de la ideología y la denominaron como la *integración histórica, económico-social y cultural* a su *filosofía de la educación*, porque los replicadores que orientarían el accionar de los indios en su afán de construir un nuevo mundo y un nuevo orden mundial tendrían que provenir, por un lado, de su tradición ancestral, esto es, su tradición histórica; y, por otro, del presente continuo

181 En este sentido, Marx entendió correctamente que la ideología es falsa conciencia y enajenadora, en el caso de los vencidos. En cambio, para los vencedores, la ideología es un instrumento de poder útil para la labor de la pedagogía politológica. En su obra *La ideología alemana* escribió:

> Toda la concepción histórica, hasta ahora, ha hecho caso omiso de esta base real de la historia […]. Esto hace que la historia deba escribirse con arreglo a una pauta situada fuera de ella […]. Por ello, esta concepción sólo acierta a ver en la historia las acciones políticas de los caudillos y del Estado, las luchas religiosas y las luchas teóricas en general, y se ve obligada a *compartir*, especialmente, en cada época histórica, *las ilusiones de esa época* […]. Las ideas de la clase dominante son las ideas dominantes en cada época; o, dicho en otros términos, la clase que ejerce el poder *material* dominante en la sociedad es, al mismo tiempo, su poder *espiritual* dominante. La clase que tiene a su disposición los medios para la producción material dispone con ello, al mismo tiempo, de los medios para la producción espiritual, lo que hace que se someta, al propio tiempo, por término medio, las ideas de quienes carecen de los medios necesarios para producir espiritualmente (Marx, 1985: 41, 50).

recogido en su diario vivir que permitiese su reproducción como clase en proyección al futuro. De esta síntesis emergería su sistema y jerarquía de valores.

¿Por qué es necesaria esta referencia al pasado? Principalmente, porque en el pensamiento andino, al que nosotros hemos denominado como la *amautica andina*, el futuro está en el pasado y debemos comprender este pensamiento porque nutrió el diseño del camino de la escuela de Warisata.

¿Cómo entender esta forma de concebir el tiempo de la *amautica andina*? ¿Existe alguna analogía con el Ángel de la historia de Benjamin?

Bouysse Casagne (1987: 171 y ss.), sobre la concepción andina de que el futuro está en el pasado, tiene dos explicaciones.

La primera explicación es a partir del análisis de la palabra aymara *nayra* con relación al mito. Tomando una afirmación del cronista español Cieza de León, sostiene que el mito en aymara es *nayra aru*, que significa "la palabra que está ante nosotros" y, al mismo tiempo, "la palabra de antaño". Pero, *nayra* significa, también, ante todo, *ojos,* y los ojos siempre están por delante. Lo que queda atrás es *ch'ina* (Bertonio, 1612: 638 y ss.; 783). En el diario vivir el caminar es siempre desde *ch'ina*, atrás, hacia *nayra*, delante, bajo la guía del *nayra aru*, la palabra que se hace *ante los ojos* o *para los ojos*, que es el mito, la palabra de antaño. Esta palabra fue elaborada por los *nayra q'atas*, los primeros, los ancestros, para que los *q'epa q'atas*, los contemporáneos puedan transitar bajo la guía de aquellos.

De este modo, la palabra que guía el andar o caminar se hace *ante los ojos* no para ser contemplada con los ojos, sino como guía para andar por el *camino correcto*, el *qhapaq ñan* el que, como dijimos, es el *camino del justo* de la «promesa andina». En este sentido, el *mito* se transformó

en las sociedades andinas precoloniales o prehispánicas en un *útil* para la instrumentalización politológica de la sociedad y se convirtió en un análogo al conocimiento teórico de occidente para ser aplicado en la tecnología del poder.

Esta puntualización de la palabra *nayra* muestra que tiene dos significados: por una parte, significa lo que está delante y, por otra, lo que es primero o primigenio. De estos dos significados lo que importa destacar es que lo primero o primigenio está atrás, en el pasado. De este modo, *nayra* significa, a su vez, *lo que está delante* y *lo que está atrás*. Visto así, no existe ningún contrasentido en que estos conceptos opuestos se fusionen en el discurso, en el *logos primigenio* del indio, expresando que el *tiempo presente* es producto de la unión del tiempo pasado con el futuro, porque viniendo desde atrás se muestra delante para realizarse en la *aqa pacha*, en el *aquí y ahora*.

Ello devela, al mismo tiempo, en primer lugar, que la *aqa pacha*, el presente, es el punto de encuentro y de equilibrio armónico entre *lo que fue*, la *nayra pacha*, el pacha de los primigenios, y *el que vendrá*, el *pachakuti*[182], la *pacha que vuelve*, por la acción actualizadora del sujeto andino, el *chachawarmi*, a partir del discurso, del *logos* primigenio. Para ser precisos hay que decir que el *pachakuti* no es un retorno al pasado sino que las estructuras, las relaciones del pasado son las que vuelven, no así los elementos. Este retorno del diseño estructural configura una *mita*[183], un turno, una época en el *aqa pacha*, en el *aquí y ahora*, que

182 La palabra aymara *kuti* o *cuti*, viene de *kutiña* que significa *volverse*, también, vuelta o la vuelta de alguien o algo. Bertonio (1612: 718) encuentra varias expresiones para esta idea. Así, *cuticatatha*, volverse a llegar; *cutiskhatha*, volverse a hablar a los que habían quitado el habla; *cutipasitha, aynisitha*, porfiar uno con otro, debatir; *cutipacamana*, uno que siempre contradice. En ese sentido, esta palabra no significa una mera vuelta, menos al pasado, sino que significa un ir y venir en distintos tiempos, *mitas* (turnos), en una especie de "dialéctica" de las formas o estructuras. Por ello, esta vuelta, este *kuti*, es más una actualización con otros contenidos que la vuelta al mismo lugar.

183 La *mita* es una forma de medir la actividad o el trabajo de los individuos. A partir de ello, se puede establecer períodos históricos para comprender la historia de los pueblos andinos así

está en un eterno presente. El conjunto de varias *mitas*, que constituyen las experiencias vividas por los sujetos, van alimentando a la tradición de la vida del indio; y los perfeccionamientos, en este diario vivir, expresados en palabras, tributan al *nayra aru*. De ahí la importancia de la tradición oral en las comunidades andinas, pues, era uno de los medios privilegiados para la replicación de los "replicadores culturales" de la amautica andina.

En segundo lugar, el *aqa pacha*, como actualización del *logos*[184] primigenio, se descubre como estando en el límite fronterizo entre el pasado y futuro por ser, precisamente, actualización del pasado en el presente en proyección al futuro, por ello es frágil este equilibrio y requiere una acción ética del sujeto andino para sostener esta armonía. Esta acción ética consiste en transitar el camino correcto, que no es otra cosa que seguir los dictados de la palabra de los ancestros, esto es, actualizar los *mitos* en los *ritos*. En este sentido, el caminar del sujeto andino en la historia se parece al del equilibrista y requiere mucha sabiduría práctica para la aplicación de los preceptos teóricos. Quizá, esta sea una de las causas de por qué la amautica andina no privilegió el pensamiento abstracto sino la representación simbólica ritual para su apertura a la realidad, tal como sostiene Estermann (2006: 104 y ss.). En ese sentido, la palabra de los de antaño, lo que está en el pasado, tiene capital importancia para el *aquí y ahora*, el *aqa pacha* del indio. Por ello, por un lado, generó en el sujeto andino la firme convicción de que el futuro no es algo incierto, sino algo que se puede conocer bajo las premisas del *nayra aru* que se presenta *a los ojos* como diseño estructural que se actualiza con otros elementos y actores, en

como períodos en el desarrollo de la amautica andina. Esta institución andina fue utilizada por los españoles en el trabajo gratuito de los indios en las minas de Potosí.

184 Utilizamos el término *logos* en el sentido de que es discurso, palabra, verbo que, al mismo tiempo, encierra y expresa un principio racional, la «razón». De ello emana la creencia de que todo discurso expresa los mecanismos del discurrir de este principio racional denominado la racionalidad. En ese sentido, en el discurso expresado en aymara, también, está presente el discurso y la razón.

cuyo proceso se perfecciona y se instrumentaliza en el *camino del justo o sabio*, el *qapaq ñan*, que es el camino del *andar correcto*. Algunos mitos, como símbolo de este diseño estructural, expresan esta actualización, por ejemplo, el mito de Inkarrí (cfr. Bendezú, 1993: 277 – 288). Por otro lado, la convicción de que el diseño de la nueva sociedad está en la palabra de los primeros abuelos o antepasados y que guiará el accionar de los indios contemporáneos. Quizá esta sea una de las explicaciones profundas de por qué no se encontraron el proyecto de los mestizos con el de los indígenas en la lucha independentista de la corona española de fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX.

Ahora bien, esta concepción sobre el futuro en el pasado tiene una virtud fundamental, cual es la de remitirnos al fundamento mismo de la amautica andina. A partir de la idea de que los caminantes no son sujetos-individuos, en el sentido de entes individuales, sino que son sujetos pares, *yananis*[185] –dos cosas compañeras como dos zapatos, dos guantes (Bertonio, 1612: 974)–, tal como son los ojos, siempre pares, la ontología fundamental de la amautica andina se devela, a partir del ser andino como una dualidad, un ente en *paridad*, que se diferencia de la ontología fundamental de occidente, que es una *individualidad*, un ente individual; al mismo tiempo se pone de relieve la *reciprocidad* como el principio ético del sujeto andino. Al respecto, Lajo (2003: 71-74) es más contundente, considera que esta dualidad complementaria o recíproca es la *primera ley* del pensamiento andino y para sustentar su afirmación describe brevemente los sitios arqueológicos pre-incas que prueban este pensamiento paritario, en especial, los de la isla de Amantani, en el lago Titicaca, donde se encuentra dos templos, el primero, dedicado a la *Pachamama* (madre-cosmos), de forma circular, y el segundo, al Pachatata (padre-cosmos), de forma cuadrada. Esta paridad, como

185 La palabra aymara *yanani* en quechua es *yanantin*, en el que "uno de sus significados es «ambos amantes juntos», de donde se deriva «*yanapay*» que es el verbo de la solidaridad humana, del amor humano, y su institución el «*yanapakuy*» que es la «hermandad de los que se aman» (Lajo, 2006: 183, nota al final).

fundamento de la ontología y la ética andina, está expresada en el símbolo relacional que es la cruz cuadrada de Tihuanacu[186] (cfr. Lajo, 2003: 74-75). La ética fundamental de la amautica andina tiene, a su vez, otro fundamento que se muestra al analizar la palabra *yanani.* De esta palabra se deriva *yanapaña*, que significa ayudarse, ayudar, favorecer a otro (Bertonio, 1612: 974), esto es la *reciprocidad* y la *solidaridad*, que tiene dos instituciones muy importantes, el *ayni* y la *mink'a*. De este modo, de la ontología de la paridad, de la complementariedad deviene la ética fundamental de la amautica andina, la *reciprocidad* y la *solidaridad*.

La segunda explicación de Bouysse Casagne (1987: 194 y ss.) está relacionada con la idea de que el *aqa pacha*, el *aquí y ahora*, es el lugar del *tinku*[187], del encuentro de los *yanani* –los que siempre están juntos o dos mitades que deben estar juntas–, de los caminantes, el par *chachawarmi*, el sujeto andino. ¿Por qué deben encontrarse estas dos mitades o los que están juntos en el *aqa pacha*, el *aquí y ahora*? Por una razón sencilla. El *tinku* es la acción ritual por la cual se da el *chicasi pacha*, el tiempo en que las dos mitades, el par *chachawarmi*, se hacen iguales (cfr. Bouysse

186 Lajo (2003: 75), tomando como referencia a Aguiló dice:

> El complejo sistema simbólico de la cruz cuadrada de Tiwanacu, que en su funcionalidad estructural representa lo más importante de la mentalidad andina: saber cómo funciona «la paridad» humana como rastro o «ícono» más evidente y demostrativo […] es el llamado «Ídolo» de Ilave (Puno) o «Illawe», que es una alegoría de la «sabiduría del vínculo de la pareja humana» […]. Igualmente la presencia de las 'serpientes' en paridad, 'Koas' y 'Asirus' y de su innegable representación de «la sabiduría de la madre Natura», nos ofrece también en el «ídolo» de Illawi la representación de la paridad hombre-naturaleza.

A su vez, Bouysse-Casagne (1988: 87), muestra los siguientes atributos de esta pareja andina:

1) Dos figuras monstruosas: una de varón que mira al nacimiento del sol, una de mujer que mira al poniente.
2) "Unas culebras que suben del pie a la cabeza, a la mano derecha e izquierda".
3) Otras figuras como sapos.

187 "*Tinku*, es el nombre de las peleas rituales en las que combaten dos bandos opuestos. Se trata de un rito destinado a reunir a las dos mitades (alasaya y masaya) bajo las características de un combate guerrero" (Bouysse Casagne, 1987: 196). Sin embargo, quizá la mejor definición de *tinku* esté dada por la palabra *tinkuthaptaña*, *jalthaptaña*, que es encontrarse los que van y vienen en el camino (Bertonio, 1612: 905); esto quiere decir que *tinku* es un lugar o ritual de encuentro ya sea entre pares o los elementos que componen un par.

Casagne, 1987: 197 – 199, 201) por efecto de la repulsión-solidaridad y el egoísmo-reciprocidad, actos que permiten la creación o mantención de la armonía en el cosmos, fin último de la ética andina. Eso quiere decir que antes del *tinku* los *yanani*, estos que están juntos o dos mitades que deben estar juntas, no siempre eran iguales, y la acción de igualación es, en el fondo, saldar cuentas y, al propio tiempo, compensar, acto recíproco y solidario en el que el altruismo y el egoísmo se equilibran a través del amor y el odio de dos opuestos no idénticos sino complementos necesarios[188]. Para Lajo (2006: 76) el *tinku* –*tinkuy*, en quechua–, es tan importante como lo es el *yanani*; puesto que el *tinku* expresa el encuentro entre algos complementarios y proporcionales, por ello, es la *segunda ley* del pensamiento andino. Es decir, para la amautica andina existe dos leyes fundamentales: la primera es la ley de la *vincularidad* o paridad, por lo que se considera que las cosas o entes de las *pachas* son siempre *yananis*; y la segunda es la *igualación y compensación* a través del *tinku* de los *yananis*.

¿Por qué el *tinku* debe darse en el *aqa pacha*? Quizá porque ahí está la *paridad perfecta*, el *par-primordial* representado por la pareja «Illawi», en la que se ve a "un varón mirando al saliente y una mujer mirando al poniente, ambos envueltos o «amarrados» por serpientes, «asirus» y «qoas», convenientemente pareados, lo cual nos da un símbolo de la «vincularidad» varón-mujer y también humanos-naturaleza" (Lajo, 2006: 79).

Tal como el *yanani* perfecto, la *paridad* perfecta, estaba representado por la cruz andina de *Tiwanaku*, así, también, el *tinku* perfecto, entendido como el espacio de compensación e igualación perfecto en el *aqa pacha*, se encuentra simbolizado en la misma cruz andina de *Tiwanaku*. Esto

188 El pensamiento del filósofo griego Heráclito, quizá, fue un intento de construir una filosofía con base en un análogo a la vincularidad por lo que no fue comprendido por sus contemporáneos. Para ejemplificar esta afirmación tomamos esta frase: "todo lo que es contrario se concilia y de las cosas más diferentes nace la más bella armonía, y todo se engendra por vía de contraste (Heráclito, cit. en: Mondolfo, 1969: 49; a su vez, *Textos presocráticos*, 1999: 27). Si esto fuera cierto, el *tinku* andino, ¿sería el análogo de la "armonía" y "lucha de contrarios" de Heráclito?

quiere decir que la *primera ley*, la *vincularidad*, como expresión de la paridad o dualidad complementaria, y la *segunda ley*, el *tinku*, como expresión del encuentro proporcional de complementarios, se expresa en la cruz cuadrada andina de *Tiwanaku*. De este modo, la cruz andina se pone de manifiesto como la expresión abstracta y simbólica del *yanani-tinku* perfecto, del equilibrio y la armonía perfecta del *aqa pacha*, del *aquí y ahora*; pero, también, del vínculo del compromiso, del «amarre» entre uno y otro cosmos, el *alaxpacha* y el *manqh'a pacha*. Por ello, esta cruz andina es una «cruz-puente» que simboliza la búsqueda de la armonía perfecta en el *aqa pacha*, porque ella misma es el par perfecto entre el cuadrado y el círculo, representado por los templos construidos para el *Pachatata* y la *Pachamama* (cfr. Lajo, 2006: 78 y ss.).

En el plano humano la mejor expresión del *tinku* y del *chicasi pacha* es el matrimonio y la guerra, en el que coexisten sentimientos de amor y odio. Esta coexistencia se expresa y se perfecciona, según Bertonio (1612: 611), en el *ayni*, una de las instituciones andinas, que era y es una obligación que uno debe realizar como retribución de lo recibido, es la reciprocidad para compensar la desigualdad o desequilibrio inicial de los contendientes. "Cuando dos elementos son contrarios, la paridad sólo puede darse a través de una oscilación constante en el conflicto (o en el intercambio). En una primera fase del intercambio uno posee y al otro le falta, y esta relación se invierte en la segunda fase" (Bouysse Casagne, 1987: 200). En otras palabras, es una tensión permanente entre atracción y repulsión que se da y se recibe recíprocamente dando vida al *yanani*, al sujeto andino.

La *mink'a* es otra institución para producir el tiempo de la igualación y la compensación en el *tinku* del *yanani*. Según Salazar Mostajo (1992: 33) la *mink'a* era una obligación que las comunidades de indios asumían para mantener equipos de trabajo para obras comunales, por ejemplo, para la construcción de caminos. De este modo, también, se establecía el tiempo de la igualación y compensación en el mundo andino.

Otro aspecto que se desprende de la consideración anterior, quizá el más importante, es que el *aqa pacha*, siendo el espacio donde se da el *tinku*, es el *taypi*, el centro. Ello no significa que haya una periferia o lo periférico distinto al *aqa pacha*, más bien, siendo fronterizo, liminar entre el *alaxpacha* y el *manqhapacha* es, al mismo tiempo, el centro. Esto hace que el *aqa pacha* como *taypi* sea el espacio privilegiado para el equilibrio y la armonía del cosmos, en cuya mantención aparece el papel del sujeto andino como el *ser chakana*, el puente o hacedor de puentes, y como guardián de esta armonía cósmica. Pero no sólo el sujeto andino es la *chakana*, sino que, según Lajo (2006: 135-136), la *aqa pacha*, el *aquí y el ahora*, por ser el *yanani-tinku* por excelencia, es, también, la *chakana*, el umbral, el *punku* (puerta) que posibilita el tránsito cognoscible a otros mundos, el tránsito al *alaxpacha* y al *manqhapacha*. Mas propiamente hablando, el espacio donde el *yanani* perfecto produce el *tinku* perfecto, el *yanani-tinku* perfecto se da, al mismo tiempo, el *chicasi pacha proporcional*, el tiempo de igualaciones o compensaciones proporcionales que constituyen la igualación o compensación perfecta, por eso es, a la vez, una *chakana*. Entonces, el *aqa pacha* es el *taypi*, el centro, por doble partida, primero, como punto de encuentro –el *tinku*– entre el *nayra pacha* y el *pachakuti*; segundo, como espacio fronterizo y liminar, por eso mismo es el *tinku*, entre el *alaxpacha* y *manqh'apacha*. Sólo así puede proyectarse a los cuatro pachas o mundos, tanto en la dimensión temporal, hacia el pasado o hacia el futuro, como en la espacial, hacia arriba como abajo.

En este punto cabe una breve digresión sobre esta igualación y compensación proporcional perfecta. ¿Cómo igualar y compensar dos algos cuantitativa y cualitativamente diferentes?

Al respecto, Lajo (2006: 153) sugiere una respuesta que parece muy convincente. Su argumentación sostiene que en una igualación y compensación perfecta no sólo están presentes los atributos numéricos y cuantitativos sino, también y fundamentalmente, proporciones y atributos cualitativos para que se dé el par perfecto, el *yanani-tinku*

perfecto. De ello resulta que el mejor instrumento para esta igualación y compensación no es la matemática sino la geometría, entendida como la ciencia de la proporción, y es esta ciencia la que puede expresar de forma abstracta, simbólica e idóneamente este par perfecto[189]. Esta es la razón por la que se cree que la expresión abstracta y simbólica de este *yanani-tinku* perfecto es la cruz cuadrada andina de *Tiwanaku*. Entonces, para comprender y explicar el *yanani-tinku* a nivel abstracto, y con ello todo el proceso de igualación-compensación proporcional en la *chicasi pacha*, debemos dibujar y describir esta cruz y, con ello, quizá sea posible responder a esta pregunta: ¿cuál es la esencia de este equilibrio y de esta armonía perfecta en el *aqa pacha*, en el *aquí y ahora*?

Antes de responder esta pregunta, obsérvese la ilustración que sigue.

189 En la base de esta mentalidad está una forma de concebir la *racionalidad* y la *razón* como principio de esta racionalidad. Lajo (2006: 127) explica de este modo la mentalidad andina.

> El pensamiento andino es un pensamiento forjado o acostumbrado no en términos de mensurar todas las cosas a la medida de uno, sino de encontrar los «pares» de las cosas, es decir, de encontrar su complemento o la razón de su complemento y cómo es que establecen una proporcionalidad entre ambos, es decir, la razón de su equilibrio y por tanto también de su desequilibrio; de cómo los pares complementarios encuentran una proporcionalidad entre sí y cómo y por qué en determinadas circunstancias se desproporcionan, desequilibrándose para pasar a estructuras más complejas.

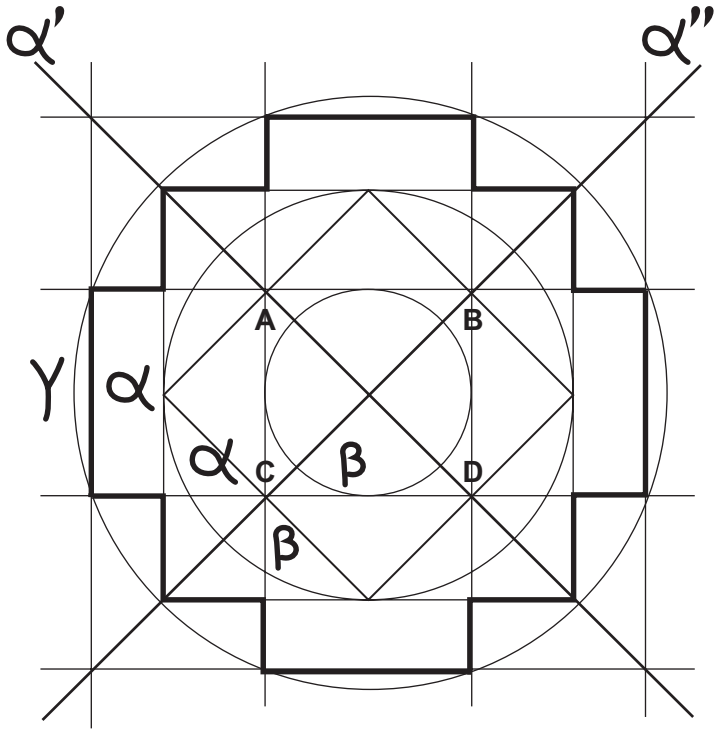

Ilustración No. 5. Cruz Andina de Tiwanaku (Tomado de Lajo, 2006: 77).

Esta ilustración, a partir de la explicación de Lajo (2006: 81), muestra la forma en que se construye la cruz andina de *Tiwanaku* utilizando el compás y la escuadra. Empieza con el trazado de un cuadrado α en el que debe dibujarse su diagonal α' que se encuentra a 45º, luego, en el interior de este cuadrado un círculo α que lo circunscriba. Posteriormente otro cuadrado de tal modo que sus vértices se encuentren en el punto medio de cada lado del cuadrado inicial. Se traza otra diagonal α'' del cuadrado α. Del encuentro entre el cuadrado β y las diagonales α' y α'' emergen los puntos A-D y B-C, configurando otro cuadrado en cuyo interior se dibuja el círculo β. A partir de los puntos A, D, B y C se trazan paralelas que permiten

visualizar la cruz cuadrada inscrita en el círculo mayor γ, que tiene su mismo perímetro.

Ahora bien, lo importante no es esta unión entre dos figuras geométricas, el cuadrado y el círculo, sino el significado que encierra.

¿Cuál es el significado de esta cruz? Como ya dijimos en los párrafos anteriores, es la expresión abstracta y simbólica del *yanani-tinku* perfecto pero, más concretamente del *chicasi pacha* en el *aqa pacha*. La referencia al *aqa pacha* se desprende por el análisis que hace Lajo (2006: 78) del nombre de la cruz andina en el idioma puquina, que es anterior al aymara y al quechua.

En puquina a esta cruz se denomina TAWAPAQA, que viene de «tawa» que es «cuatro» y «paqa» que significa «tierra, suelo, territorio» (Aguiló, cit. en: Lajo: 2006: 78). Pero, «paqa» también es «oculto, escondido, ignorado, velado, secreto, misterioso». Esta acepción es, a su vez, otra referencia al *aqa pacha*. Para descubrir en la cruz andina esta referencia su lectura y comprensión debe trascender al presente continuo del *aquí y ahora*, del *aqa pacha*, porque por su naturaleza es inasible, por ello mismo sólo es posible atrapar en el intersticio entre el *nayra pacha* y el *pachakuti*, por un lado, y entre el *alaxpacha* y el *manqh'apacha,* por otro. Ahí radica la esencia del equilibrio y la armonía perfecta del *aqa pacha* y de la cruz andina, como oculto, escondido, ignorado, misterioso.

¿Esta abstracción simbólica era y es un juego mental de la amautica andina? Creemos que no. Tenía y tiene aún hoy un uso pragmático. En primer lugar, descubre la ontología fundamental de la amautica andina. Esta ontología concibe que el fundamento, el origen, de todas las cosas es la *paridad*, la vincularidad o la relación. De este modo, adquiere sentido la expresión de Estermann (2006: 108) cuando dice que el *arjé* de las cosas para el pensamiento andino es la relación: en el principio fue la relación.

En segundo lugar, es un método para comprender y efectuar la igualación proporcional perfecta de los *yanani* en el momento del *tinku*, dando lugar a la emergencia del *yanani-tinku* perfecto en el *aqa pacha*. Por ello, al mismo tiempo, es el *taypi*, y por esta condición es *chakana*, el puente entre los cuatro mundos o *pachas*. De ahí, el término *pacha* se entiende como espacio-tiempo tanto en su dimensión temporal, el *nayra pacha* y el *pachakuti*, como en la espacial, el *alaxpacha* y el *manqh'a pacha*.

En tercer lugar, relaciona lo pensado y construido en la mente de los *nayra qatas*, de los primigenios, que dio lugar a la aparición de los replicadores culturales primitivos o primigenios, con lo efectivamente creado o recreado existente en la realidad del *aqa pacha* por los contemporáneos, los *q'epa qatas*. Esta relación primigenia y fundante es expresada en la cruz andina como símbolo del *yanani-tinku* perfecto que debe realizarse y actualizarse en el *aqa pacha*; y, al mismo tiempo, esta realización y actualización tiene su correspondiente símbolo en el *yanani-tinku* del círculo y el cuadrado que se igualan y compensan proporcionalmente en la cruz andina.

En cuarto lugar, muestra que la apertura y acceso a la realidad es por la presentación y recreación ritual de la realidad cuando ejecuta el *tinku* para producir el *chicasi pacha*. De este modo, el *chicasi pacha*, el tiempo de las igualaciones y compensaciones, es «acción-conocimiento» de la realidad, no para contemplarla sino para igualar-igualarse y compensar-compensarse con la realidad.

Y, finalmente, descubre la ética andina como preceptos para las acciones del sujeto andino, del *yanani*, durante el *tinku*, que es el tiempo de las igualaciones y compensaciones, el *chicasi pacha*, en su *qamaña*, en su hábitat, (cfr. Siñani y Vilte, 2006: 187) en el *aqa pacha*.

Las dos explicaciones proporcionadas por Bouysee Casagne, sobre la idea de que el futuro está en el pasado, en realidad, nos permiten

introducirnos en los fundamentos de la amautica andina, porque todo este sistema de pensamiento abstracto fue la herencia que recibió la «promesa de Warisata». Al integrarla en el diseño del *camino de la escuela de Warisata* lo recuperó y convirtió en un replicador cultural que comenzará a pautar el accionar de los indios de Bolivia en los días posteriores a la experiencia de esta escuela *ayllu*, puesto que este experimento duró apenas 9 años, desde 1931 hasta 1940.

¿Hay alguna semejanza entre la concepción andina sobre la idea del futuro en el pasado, que es una concepción acerca de la *historia de la humanidad*, con la idea del ángel de la historia que se dirige al futuro con la mirada en el pasado, que es otra concepción sobre la *historia de la humanidad* planteada, esta última, por Benjamin?

La respuesta a esta pregunta requiere algunas consideraciones previas: a) determinar la concepción sobre la historia de la humanidad en la amautica andina y, b) explicitar la concepción sobre la historia que está detrás de la imagen del ángel de la historia.

Benjamín (1989: 183) describe así al ángel de la historia.

> Hay un cuadro […] que se llama Angelus Novus. En él se representa a un ángel que parece como si estuviese a punto de alejarse de algo que le tiene pasmado. Sus ojos están desmesuradamente abiertos, la boca abierta y extendidas las alas. Y este deberá ser el ángel de la historia. Ha vuelto el rostro hacia el pasado. […] él ve una catástrofe única que amontona incansablemente ruina sobre ruina, arrojándolas a sus pies. Bien quisiera él detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo despedazado. Pero desde el paraíso sopla un huracán que se ha enredado en sus alas y que es tan fuerte que el ángel ya no puede cerrarlas. Este huracán le empuja irreteniblemente hacia el futuro, al cual da la espalda, mientras que los montones de ruinas crecen ante él hasta el cielo. Ese huracán es lo que nosotros llamamos progreso.

Esta cita, siguiendo el curso del razonamiento de Gandler (2003: 10), sugiere, a su vez, estas otras preguntas: ¿Por qué es justamente un ángel la figura que mira hacia atrás? ¿Por qué no un sabio, un filósofo, un comité central o el espíritu universal? Y, ¿por qué mira atrás y no adelante? ¿Qué significa el futuro con relación al presente en marcha?

Las preguntas formuladas indagan sobre la posibilidad –la gnoseología– y las condiciones –la epistemología– del conocimiento. En el paradigma occidental, para conocer algo, se requiere una cierta distancia de ese algo, lo que significa que para comprender la historia humana se debe tomar una distancia de las actividades humanas, puesto que no se puede lograr esa comprensión con la solvencia requerida si se está involucrado en ellas. En ese sentido, sólo un ser como un ángel puede conocer y comprender la historia humana porque, precisamente, está al margen de las preocupaciones y actividades humanas (cfr. Gandler, 2003: 12). Pero, en este punto, surge otra pregunta: ¿el ángel es un ser no-humano, tomando en cuenta que Dios hizo al hombre a su imagen y semejanza? Siendo un ángel un ser entre Dios, el humano por excelencia –de lo contrario Dios no habría hecho a su imagen y semejanza–, y el hombre, debemos suponer que también es un humano, sólo que cuantitativamente y no cualitativamente superior al hombre. ¿En qué radica esta diferencia? En la presencia del pecado. Por causa del pecado el hombre se fue alejando del orden perfecto y del conocimiento pleno, de la ciencia plena hasta convertirse en un bárbaro. No otra cosa significa el mito de la expulsión del paraíso. Siendo bárbaro no puede conocer ni comprender la historia, por ello debe ser otro humano que no llegó al estado de la barbarie –un ángel– el que conozca y comprenda la historia de la humanidad. Sin embargo, no todo está perdido para el hombre, puede iniciar un camino de regreso hacia Dios, y ese camino, en el mundo construido por la «promesa de San Agustín», fue *el camino del peregrino*, que significaba renunciar al mundo y amar a Dios. La renuncia al mundo representaba una especie de desenajenación, pues el pecado lo enajenó de su naturaleza y lo alejó de su origen natural:

Dios; y una ganancia en el plano gnoseológico y epistemológico porque significaba recuperar la vida en un orden perfecto y el conocimiento pleno. Con la modernidad, el ángel se despojó del amor para acentuar lo epistemológico y gnoseológico de su ser para concebirse como un ser racional, un ser ilustrado. Esta mutación de la idea del ángel de la historia trajo como consecuencia una nueva conceptualización sobre el sujeto del conocimiento de la historia, en el sentido de que quien quiera conocer y comprender la historia debe ser necesariamente un ser racional o ilustrado.

¿Por qué mira hacia atrás? Por varias razones: la epistemológico-gnoseológica, la ontológica y la política. Desde el punto de vista epistemológico y gnoseológico, "el conocimiento es únicamente posible sobre el pasado. La fantasía humana no tiene la capacidad de inventar lo radicalmente nuevo" (Gandler, 2003: 14). De ahí que mirar atrás es la forma de pensar, de concebirse a sí mismo, de reflexionar sobre la realidad en la cual vivimos, puesto que hay un peligro, el peligro del olvido, porque si se deja de mirar atrás se olvida verdades, realidades, conceptos desarrollados y aclarados, en fin, el mundo y la realidad se desvanecen (Gandler, 2003: 17). Ontológicamente los hechos son porque existen o fueron en el pasado, no porque deben ser en el futuro, porque aún no existen, por eso el ángel de la historia está orientado hacia atrás. Esto tiene implicaciones en la concepción de la ciencia. La ciencia sólo puede estar orientada hacia atrás, porque trata con cosas que existen. El futuro, como aún no existe, sólo puede ser tratado por la fe. Lo que existe en el futuro sólo puede ser creído (Gandler, 2003: 24, 25). Finalmente, la razón política por la que el ángel de la historia mira hacia el pasado es porque allí puede descubrir una leve interrupción en el curso de la historia, la auténtica acción revolucionaria, que desde la perspectiva de los vencedores puede ser muy pequeña o insignificante. Esta acción es como un freno de emergencia de un tren que se dirige hacia la *barbarie* con toda la maquinaria que perfeccionó la razón instrumental de la modernidad, para interrumpir –aunque sea por un

brevísimo instante– su destino inevitable y con ello salvar, precisamente, la esencia de la naturaleza humana, la libertad –ahí está la acción revolucionaria (Gandler, 2003: 29-31).

¿Qué concepción de la historia humana está detrás de este cuadro y su explicación? La historia como un tránsito irremediable hacia el caos, el desorden, que se incrementa cada vez más a medida que pasa el tiempo. Es una concepción pesimista de la historia. Sin embargo, de este su transitar del orden perfecto y la felicidad hacia el caos y la infelicidad el hombre no se percata, en tanto no adopta la postura del ángel de la historia. Esta postura consiste en tomar distancia tanto en su dimensión temporal, que es alejarse del pasado, como en la espacial, tomar cierto vuelo o elevarse por encima de las ruinas de la historia. Desde esta perspectiva, sólo con la mirada puesta en el pasado –que es una postura circunstancial, porque lo normal es mirar de frente, aunque no haya nada que mirar, puesto que el futuro no existe–, es posible hacer ciencia de la historia. Esta postura forzada y hasta artificial permite conocer y comprender la historia y no actuar sobre ella. Por ello la ciencia es artificial y contemplativa. El conocer el pasado, entonces, tiene su precio, la imposibilidad de actuar sobre ella porque el pasado ya fue. Esta es la tragedia del ángel de la historia y del hombre que, adoptando la postura del ángel de la historia, conoce y comprende la historia. La fuerza del huracán llamado «progreso» no le permite volver al pasado. No obstante ello, le permite darse cuenta que el ideal de «progreso», como la meta de la felicidad, es, en realidad, de infelicidad, de sufrimiento, precisamente, en nombre del «progreso». No hay progreso en la historia humana, aunque existan ciertos lapsus revolucionarios para revertir este destino fatal.

En toda esta argumentación sobre la concepción de la historia está una forma de entender el curso del tiempo. Detrás del cuadro del ángel de la historia que mira el pasado está la idea de un tiempo lineal, ininterrumpido y con una dirección definida. Esta idea, tiene, a su vez,

implicaciones pragmáticas, una de ellas es la obsesión por la medición más exacta y por horarios más unificados a grandes escalas geográficas. Esta idea, como la obsesión pragmática, es una construcción ideológica acentuada en los últimos tiempos como efecto de la mundialización de la cultura, de la economía, etc.; que difiere en muchos aspectos con la idea del tiempo de la amautica andina.

Para la amautica andina, como vimos en las páginas anteriores, el tiempo es cíclico, pero no es un eterno retorno al pasado, sino una actualización del diseño estructural creado, recreado y perfeccionado por los *nayra qatas*, los antiguos, para que los *q'epa qatas*, los contemporáneos, propicien el *chicasi pacha*, el tiempo de las igualaciones y compensaciones en el *aqa pacha*, el mundo del *aquí y ahora*; de tal modo que la *qamaña*, el *estar-siendo*, el *habitar* del sujeto andino sea en equilibrio y armonía, en todos los sentidos. Ello quiere decir que la concepción andina de la historia no es pesimista ni es optimista. Simplemente, concibe a la historia como resultado de las decisiones adoptadas por el sujeto andino en el *aqa pacha*, por eso no son buenas ni malas, ni correctas o incorrectas, sólo son decisiones, y de éstas provendrán las consecuencias que pueden significar la armonía o desarmonía, el equilibrio o el desequilibrio, el amor o el odio, la guerra o la paz. En ello consisten las actualizaciones de los contemporáneos. En todo caso, sea cual fuera el resultado de estas decisiones, siempre se buscará el contrario opuesto necesario conocido como el *pachakuti*, el tiempo que vuelve, que no es necesariamente el pasado, sino el de las compensaciones e igualaciones. En el fondo, el *chicasi pacha* es el *pachakuti*. Ahí la diferencia con la concepción de la historia de Benjamin.

¿Cómo conoce la historia el sujeto andino? A través de la acción ritual que actualiza el mito en el rito; y la decisión de actualizar el mito y las acciones rituales es responsabilidad del sujeto andino, como *chakana* o puente entre los *pachas*, los cosmos, y la naturaleza. De ahí que la historia vivida y la obsesión por el tiempo pareciera que

no tuvieran gran importancia en el mundo andino, sino el diseño estructural contenido en el mito para su actualización en el rito.

Por lo visto, no existe semejanza entre la concepción de la historia y del tiempo de la amautica andina con la del ángel de la historia de Benjamin.

Otra fuente para el diseño de la ideología del *camino de la escuela de Warisata* provino del presente continuo del indio y de sus opresores, estos últimos los descendientes de los conquistadores españoles que como vencedores subyugaron a los indios, período que comprendió la primera mitad del siglo XX en Bolivia. Este período debe ser analizado desde dos contextos: el local, que ya hemos descrito en el punto que trata la «promesa de Warisata», en el capítulo III, y el mundial, que describimos brevemente.

A nivel mundial, el contexto que rodeó a la escuela ayllu de Warisata consistió en tres acontecimientos que influyeron poderosamente en la mentalidad no sólo de los creadores de esta escuela, sino en toda la intelectualidad mundial, dividiendo la opinión mundial en dos bandos: las que mostraban su adhesión o su aversión.

El primer gran evento histórico que tuvo una repercusión mundial fue el despegue del socialismo en la entonces Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas. A fines de los años treinta, concluyó el período de transición del capitalismo al socialismo, fueron construidas las bases de la sociedad socialista real (cfr. Amvrósov, 1985: 12, 16). Este hecho mostró la capacidad de un sistema político de forzar el crecimiento económico y, paralelamente, la industrialización, a partir de la colectivización de la sociedad con la participación de nacionalidades y etnias. ¿Cómo encaró el problema étnico y nacional el Estado Soviético? La ideología que inspiró la construcción del Estado Soviético fue el marxismo – leninismo que veía los fenómenos étnicos y nacionales como epifenómenos a la

lucha de clases, tendientes a desaparecer tan pronto se consolidase el comunismo a nivel mundial. Sin embargo, la Revolución de octubre fue el escenario donde se dio la eclosión de los movimientos étnicos y nacionalistas en todo el territorio que constituía el imperio Ruso. Lenin, el padre de la Unión Soviética, encaró este problema a partir de la idea y promesa de que las etnias y nacionalidades debían tener el derecho a la autodeterminación y a la secesión si aspiraran a ellas, como, también, a la integración al pueblo soviético si ésa era su voluntad. Ya una vez en el poder, la política del Estado Soviético consistió en acentuar el internacionalismo proletario a través de la educación y el papel del Partido Comunista en la construcción de la nueva sociedad (Serbin, 1991: p. i.). De este modo se encaró la inserción de las minorías nacionales y sectores marginales a la nueva sociedad, los que hicieron suyo este proyecto político para hacer de él la promesa a realizar. En este papel tuvo una particular influencia el libro *Poema pedagógico* de Anton Makarenko[190], que de forma práctica mostró el papel de la educación colectivista en la gestación del proceso revolucionario y la transformación de la sociedad. Además, transmitió la idea de un Estado y una mentalidad basada en la disciplina militar para construir la sociedad socialista. Esta influencia no sólo fue en la Unión Soviética sino, también, en el resto del mundo, principalmente,en los países que luchaban por su liberación nacional y, por supuesto, en Warisata.

El segundo acontecimiento histórico que marcó la mentalidad de los hombres en la primera mitad del siglo XX fue la depresión del año 1929 en Estados Unidos, que mostró las limitaciones internas del capitalismo como formación económico social. Eso llevó, por algún tiempo, a reflexionar y plantear la transformación social del Estado como agente económico activo con mayores potestades regulatorias para dejar de ser la *mano invisible del mercado*. Este planteamiento derivó en dos corrientes:

190 El libro en tres tomos se publicó entre los años 1933 a 1935.

a) La de John M. Keynes, con su libro *Teoría general del empleo, el interés y el dinero*[191], que postuló la idea de un Estado protector y solidario, principalmente en épocas de crisis, que se convertía, de este modo, en empresario. En este papel el Estado podía encarar la crisis contratando al mayor número de desempleados, aunque con un aumento del gasto público, para que, como consumidores, demandaran productos elaborados por los empresarios privados que sería un incentivo para la inversión. De este modo, se sentarían las bases para salir de la crisis. Pero, al mismo tiempo, mostró una idea del empresario privado exitoso que toma sus decisiones en la razón y la racionalidad antes que en el *animal spirits* o el espíritu animal (cfr. Galindo, 2008: 60, 65 y ss.).

b) La de Joseph Shumpeter, con su libro *Teoría del crecimiento económico*[192], que propugnó la idea de un empresario innovador que se constituya en el sustento principal del sistema capitalista. Por ello, tenía un papel como agente de cambio económico y social con tintes "revolucionarios", en la expresión de Amor Bravo (1998: 21). De este modo, el diseño del perfil del empresario shumpeteriano mostró a un empresario que actuaba en función de la competencia, pero no la de los precios sino de creación de nuevos bienes o bienes de nueva calidad, técnicas nuevas que no derivasen de algún descubrimiento científico, organización nueva, apertura de nuevos mercados, conquista de nuevas fuentes de oferta de materias primas, etc., lo que significaba una ventaja decisiva en el coste y en la calidad (cfr. Amor Bravo, 1998: 21 y ss.).

Estos dos libros causaron una profunda influencia en la concepción tanto de la gerencia pública como privada. En el

191 Publicado en 1936, por Macmillam Cambridge University Press, para la Royal Economic Society.

192 Publicado el año 1912.

> ámbito local significó, también, que algunos sectores progresistas de la intelectualidad boliviana propugnasen hacer del indio un operador del Estado y, al mismo tiempo, un innovador social en la sociedad boliviana, creando una brecha en el ambiente intelectual, favorable a la incorporación del indio en la vida ciudadana.

El tercer acontecimiento histórico que marcó la conciencia del siglo XX fue la irrupción del fascismo alemán. Mostró que podía consolidarse un Estado-nación a partir de la ideología del racismo[193], independientemente de la crítica que se pueda hacer a esta ideología. Para la época, no dejó de ser un efecto demostrativo de la delegación de un grupo de etnias o razas por otros y de la configuración de su espacio vital. Desde este punto de vista, la raza definía su espacio vital en espacios geográficos donde las riquezas naturales permitían su reproducción social como etnia o raza. Este hecho significó el despertar de las minorías étnicas y orientar sus luchas por un espacio vital no sólo en el plano geográfico y físico sino, también, en el cognitivo y mental; éste último para la reproducción y difusión de sus ideas, con el objetivo de consolidar y proyectar su identidad racial o étnica. Aspecto que permitió comprender la necesidad de una educación formal para conocer y apropiarse tanto de su espacio vital físico-geográfico como del mental-cognitivo y garantizar, de este modo, su reproducción exitosa.

Estos tres hechos históricos, en este período, dieron una nueva dimensión a la lucha de los vencidos contra sus vencedores por

193 La ideología del racismo, como toda ideología, es un sistema de ideas sobre la gestión del poder que acentúa las diferencias físico-biológicas y culturales-simbólicas en el ejercicio del poder, en cuya gestión margina y excluye al otro diferente (cfr. Foucault, 197?: 55 y ss.; Wieviorka, 2007: 17 y ss.). En el caso del fascismo alemán fue "un racismo de Estado encargado de proteger biológicamente la raza […]. Está acompañado de connotaciones como la de la lucha de la raza germánica esclavizada […], por vencedores identificados con las potencias europeas, los eslavos, los aliados que impusieron el tratado de Versalles […]. Acompañados por los temas de los héroes […], por la reanudación de una guerra ancestral, por el advenimiento de un nuevo *Reich* que representa el imperio de los últimos días y debe asegurar el triunfo milenario de la raza" (Foucault, 197?: 73, 76).

materializar sus aspiraciones, al hacerlos percatarse de que no sólo bastaba ser alfabetos, saber leer y escribir, sino que era necesario un entrenamiento en las destrezas y habilidades teóricas y abstractas como analizar, interpretar, discernir y teorizar, es decir, pasar del sentido común al pensamiento abstracto. Los vencidos no podían aspirar a realizar sus promesas si sólo llegaban al sentido común.

Estos tres sucesos, ¿de qué modo influyeron en el diseño del *camino de la escuela de Warisata*?

La experiencia soviética fue para el indio y los creadores de Warisata la realización, en el plano concreto, del ideal del progreso social de la humanidad a partir de la irrupción de los vencidos, en el sentido de que se transitaba de la *barbarie* a la *civilización*, generando un sentimiento de optimismo en la tarea de realizar sus aspiraciones profundas. Esta concepción optimista de la historia se engarzó con la idea de *pachakuti* andino en el sentido de que el indio, a través de la educación en el *camino de la escuela de Warisata*, como principal protagonista de la historia, tenía en el diseño estructural de sus ancestros y perfeccionado con los aportes de la civilización occidental la guía para la tarea de la instrumentalización politológica de la nueva sociedad a crearse. De este modo, la idea de *pachakuti* evolucionó para significar un nuevo tiempo, un nuevo *aquí y ahora*, en el que las igualaciones y las compensaciones debían conducir al indio a ser el protagonista principal en la construcción de una nueva sociedad civilizada, moderna, industrial, con sujetos libres y autónomos, conformando, a su vez, comunidades autónomas, que superase al modelo liberal de las «promesas de la modernidad». En el fondo, lo que se buscaba con este modelo ideológico era que el indio, a través de su referencia a su pasado grandioso, proyectase un porvenir igual o más grandioso de su futuro (Mostajo, 1992: 26 y ss.).

El crack del año 1929 y los planteamientos de Keynes y Shumpeter significaron para el indio y los creadores de Warisata la comprensión

de que la nueva sociedad a construirse no podía seguir la línea de la sociedad liberal capitalista, tal como diseñaron las «promesas de la modernidad», denominado en el ambiente latinoamericano como el «desarrollismo», por una razón fundamental que tiene su origen en la ontología fundamental en la que se cimenta. El occidente construyó su ontología fundamental sobre la idea de lo Uno, que implica la exclusión y negación de lo Otro. En cambio, la amautica andina construyó su ontología fundamental sobre la idea del Par, que significa la vincularidad con su complemento opuesto que se da en el *chicasi pacha*, el tiempo de las igualaciones y compensaciones. Entonces, la nueva sociedad a construirse debía ser, precisamente, de igualaciones y compensaciones no sólo entre los sujetos, los *chachawarmis*, sino entre todos los elementos de las tres *pachas*, los tres cosmos. De ahí el planteamiento de una sociedad solidaria, equitativa, armónica, con sujetos libres y autónomos conformando, a su vez, comunidades autónomas. En esta tarea jugaba un papel protagónico la gerencia y la gestión pública y privada en la gestión de las decisiones de los sujetos en el *chicasi pacha* de la nueva sociedad, con la idea subyacente de que en el futuro desaparecía la gestión pública, como lo externo o impuesto a los sujetos, sobre las decisiones de los *chachawarmis*, que sería el ideal ulterior del desarrollo de esta sociedad, expresado en la libertad y autodeterminación de los nuevos ciudadanos, los *chachawarmis*. Esta fue la lección aprendida de este segundo acontecimiento histórico mundial. Puesto que "Warisata era el indio que empezaba a luchar por sus derechos que le habían sido negados durante cuatro centurias; era el dedo acusador de la historia, del esclavo que se levanta, ya no en un estallido pasajero de cólera, como alzado, como sublevado, sino en forma organizada y coherente, para que ese nunca extinguido anhelo de libertad se convirtiese en movimiento, y se incorporara así a la senda histórica de la revolución" (Salazar Mostajo, 1992: 79).

La irrupción del fascismo alemán significó para los indios y creadores de Warisata, por otra parte, un ejemplo de lo que no debía hacerse: construir la nueva sociedad y el nuevo mundo con base en la ideología

del racismo de Estado, bajo el propósito de proteger biológicamente la raza. El proyecto y la promesa de liberación largamente incubados por los vencidos no podía transformarse sólo en la gestión de la pureza de la raza (cfr. Foucault, 1998: 73, 76). Si bien las razas y etnias vencidas serían las que protagonizasen este momento histórico no será para la venganza y destrucción de los vencedores para, de este modo, convertirse en los nuevos vencedores y reproducir el ciclo de la guerra de las razas, sino para establecer el equilibrio y la armonía después de que se den las igualaciones y compensaciones entre las razas y etnias en lucha, después de la guerra de razas, del *tinku* entre razas. En este *tinku* no se debe dar la anulación o la invisibilización de otras razas, sino la acentuación de las razas con sus diferencias para el intercambio proporcional de premios y castigos según el rol asumido en la historia. Este fue y es el *pachakuti* de las razas vencidas de América.

En síntesis, la ideología del *camino de la escuela de Warisata* fue para señalar la trayectoria y el fin ulterior del indio moderno, que debe formarse en una simbiosis entre el *déspota ilustrado* de la modernidad con el *justo o sabio* gestor de la armonía en el cosmos de la amautica andina, constituyéndose en su *filosofía de la educación*. Esta filosofía fundamenta la acción educativa del indio para convertirlo en indio moderno, el que legitimará la promesa de una nueva sociedad, de un nuevo orden social, que será la expresión de un nuevo tiempo, una nueva época, una nueva edad, lo de las igualaciones y compensaciones en el mundo global.

Para ello esbozó una escala de valores supremos que orientaría la educación del indio moderno. Esta jerarquía y escala puede observarse en la ilustración que sigue:

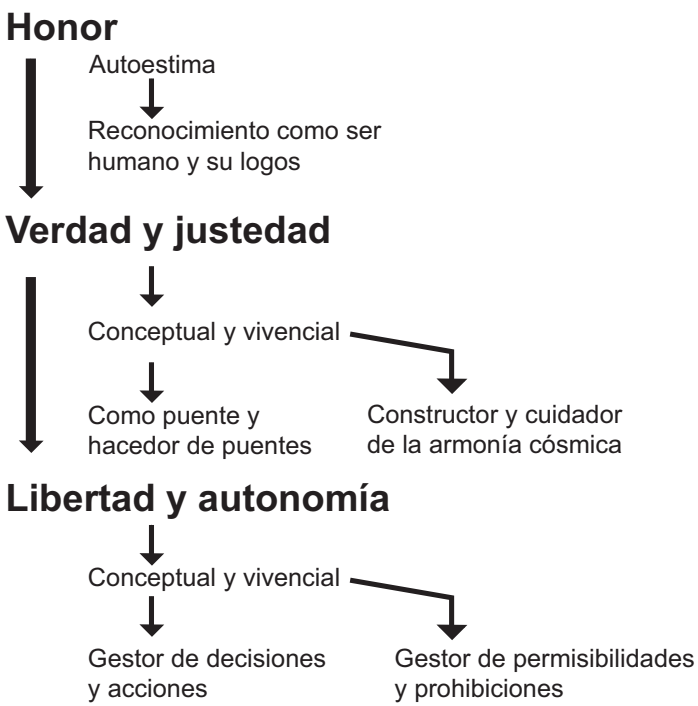

Ilustración No. 6. Escala de valores del camino de la escuela de Warisata

En esta ilustración se observa una escala de valores, cuyas flechas largas indican una subordinación de arriba-abajo, con el valor honor en la cúspide. Su conceptualización se resume en autoestima, entendida como la búsqueda de todo hombre del reconocimiento como ser humano y de su logos. En este caso, el del indio. Continúa esta escala con el par verdad y justedad. Este par de valores se conceptualiza y se vivencia -en el sentido de la pacha-vivencia- para que se constituya en norma de conducta del indio en su papel de puente y hacedor de puentes y, a la vez, el de constructor y cuidador de la armonía cósmica. Finalmente, el par libertad y autonomía, conceptualizada y vivenciada

por el indio moderno, como legitimador de la «promesa de Warisata», debe materializarse en la gestión de decisiones y acciones -el ámbito de la libertad- y en la gestión de lo permitido y prohibido -el ámbito de la necesidad- en la vida comunitaria como sujeto político.

¿Por qué en esta escala se encuentra en la cúspide el *honor* como el valor supremo que debe buscar para su realización en la educación del indio? ¿Por qué era tan importante este valor para el indio? La respuesta está en la siguiente cita de Fukuyama (1995: 17 y ss.), aplicada al indio:

> El hombre [en este caso, el indio] difiere fundamentalmente de los animales […] en que desea, además, el deseo de otros hombres, es decir, quiere que se le «reconozca». En especial, quiere que se le reconozca como *ser humano*, o sea, como un ser con cierto valor y dignidad. Este valor se relaciona, en primera instancia, con su voluntad de arriesgar la vida en una lucha por el mero prestigio. Pues sólo el hombre es capaz de superar sus instintos animales fundamentales -el principal de los cuales es el de conservación-, en aras a principios y metas más altas y abstractas. […]. El deseo de reconocimiento puede parecer, de entrada, un concepto poco familiar, pero es tan antiguo como la tradición de filosofía política occidental, y constituye una parte muy familiar de la personalidad humana. Lo describe primero Platón en *La República*, cuando señala que hay tres partes en el alma: una parte que desea, una parte que razona y una parte a la que llama *thymos*, «ánimo» o «coraje». Gran parte de la conducta humana puede explicarse por una combinación de deseo y razón: el deseo induce al hombre a buscar cosas exteriores a él, mientras que la razón o el cálculo le muestra la mejor manera de alcanzarlas. Pero, además, los seres humanos buscan el reconocimiento de su propia valía; esto es lo que en nuestro actual lenguaje popular llamaríamos «autoestima» o «respeto de sí mismo».

A lo dicho por Fukuyama debemos puntualizar y recordar el hecho de que el indio, desde la conquista hasta mediados del siglo XX,

sufrió el desprecio, la marginación, la humillación, la exclusión y el marginamiento sistemático por parte de sus conquistadores, que lo consideraban como un ser apenas superior a los animales. La disputa de Valladolid es una muestra de la idea que tenían las élites intelectuales de España. El ciudadano medio no pensaba muy diferente de estas élites expresado en la representación artística de los españoles (cfr. Reyero, 2004: 721-748), cuyo denominador común era la idea de que los indios eran salvajes carentes de toda moral, es decir *bárbaros*; en cambio, se acentuaba la superioridad de los españoles que se consideraban *civilizados*. En el período republicano, la situación del indio no mejoró en absoluto, sumándose a ello, la discriminación que el europeo hacía al latinoamericano se extendía, también, al indio, como ya se dijo en las páginas precedentes. Estos hechos repercutieron profundamente en la psiquis del indio e hizo que el deseo de ser reconocido como ser humano y, al mismo tiempo, que reconocieran su *logos* se intensificaba con el paso del tiempo. Los creadores de Warisata comprendieron perfectamente este deseo profundo del indio y se lo plantearon como el valor supremo a realizar. Además, si en el papel del indio moderno estaba el ser el gestor del *chicasi pacha*, de la armonía en el cosmos, el indio no sólo debía recibir una compensación por estos ultrajes recibidos sino que, también, él mismo debía autocompensarse considerándose no un ser superior ni inferior frente a otro ser humano, al latinoamericano o europeo, sino tan igual a ellos, con un *logos* propio. Sólo considerándose de este modo podía ser el gestor del 'tiempo de las igualaciones y compensaciones' en un mundo global y ser protagonista de la creación de un nuevo mundo, un nuevo orden mundial: la armonía en el cosmos.

Derivada de la consideración anterior está el par *verdad* y *justedad*. La educación del indio en estos valores para convertir en indio moderno, en el *camino de la escuela de Warisata*, debía seguir las dos vías que constituían su herencia cultural: la vía de la contemplación intelectual del occidente y la vía de la pacha-vivencia sensorial-táctil andina. Por la primera, se desarrollaba y entrenaba para la comprensión de la

verdad como correspondencia entre discurso y realidad o la coherencia interna del discurso; y la justedad como la comprensión de la rectitud y equidad. Por la segunda, vivenciar la verdad a partir de la adecuación de la acción ritual o cotidiana según las prescripciones establecidas; y la justedad vivenciar en la igualación proporcional de premios y castigos entre los elementos del cosmos. El reto de este camino consistía en desarrollar un mecanismo o método pedagógico que armonice estas dos vías para el aprendizaje y enseñanza de estos valores para que el indio moderno pueda jugar idóneamente su papel de *chakana* en el mundo globalizado, es decir, como un puente y hacedor de puentes entre los seres humanos y entre los humanos y no-humanos (los dioses y la naturaleza) a escala mundial. Sólo de este modo podía construir y cuidar la armonía en el cosmos.

Finalmente, en la educación del indio moderno debía conceptualizarse y vivenciarse los valores como la *libertad* y la *autonomía*. El desarrollo conceptual de estos valores proviene del occidente, como ya se argumentó en el capítulo II, entendidos principalmente como la posibilidad de optar o decidir algo sin presión externa, de ningún otro sujeto privado o colectivo. La *libertad*, a su vez, está asociada a la *autonomía*, en el sentido del autogobierno o gobierno de sí mismo, pues se da normas y él mismo es quien cuida de la aplicación de normas. En esta concepción está la idea de que un conjunto de individuos que se autolegisla y autogobierna puede producir una comunidad autónoma, que es sinónimo de sociedad perfecta. A esta idea de *libertad* y *autonomía* proveniente de la tradición occidental se debe imbricar la de la amautica andina. En este pensamiento, la *libertad* se vivencia al momento de tomar decisiones en la acción ritual o la acción cotidiana cuando el indio debe adecuarlo a los tiempos. Por ejemplo, cuando lee las hojas de coca debe realizar una lectura hermenéutica de lo real cuya interpretación-actualización siempre es un evento único, aunque los pasos de la acción de leer las hojas de coca parecieran ser siempre lo mismo. En este caso, cuando lee e interpreta estas hojas, el indio lo

que hace es actualizar el mito en el rito y la *libertad* está en la decisión que toma sobre qué elementos del mito han de ser actualizados. De este modo, el concepto de libertad, como abstracción de la palpación o sentimiento físico de la libertad no es el mismo que el de la modernidad. Esto significa que quizá no pueda asociarse la libertad a la autonomía en la amautica andina. Entonces queda el reto del modelo educativo del *camino de la escuela de Warisata de* abordar y resolver estos problemas teóricos y pacha-vivenciales.

Como conclusión preliminar de este punto, podemos afirmar que los creadores de la «promesa de Warisata» diseñaron el modelo ideológico para desenajenar al indio, tanto física como mentalmente, mediante la acción educativa para formar un indio moderno como el gestor del *chicasi pacha*, el tiempo de las igualaciones y compensaciones en un mundo global, y que, además, sea el puente y protagonista en la construcción de un mundo nuevo y global en armonía.

Por ello, este modelo debe complementarse con otro que describa el papel del indio moderno y su ética de vida, como el principal protagonista en el mundo del *aquí y ahora*.

El modelo educativo del camino de la Escuela de Warisata

La conclusión del punto anterior mostró que el modelo ideológico del *camino* de una promesa expresa, en un discurso argumentado, el final o la meta al que conduce el *camino* emprendido para alcanzar los valores supremos enunciados, el que ha sido largamente incubado por los vencidos. Se espera que este discurso impulse a la acción de la base social de la promesa. En el fondo, el modelo ideológico es el diseño del contenido del instrumento ideológico para emprender la acción. En cambio, el modelo educativo es el discurso sobre el sentido de la existencia del ser humano, en consonancia con el modelo ideológico del *camino de la promesa*. En este discurso se pone énfasis en el papel que

desempeña en la sociedad y el rol asignado en la estructura del cosmos. Por ello, describe, por un lado, los actos que se consideran éticamente aceptables y, por otro, la jerarquía de valores morales calificados como buenos y positivamente deseables que pautará el comportamiento del ser humano. En ese sentido es el diseño del contenido ético-moral que pautará las normas de conducta o comportamiento del sujeto de la historia para el papel que deberá jugar en la sociedad y en la estructura del cosmos. Bajo esta conceptualización del modelo educativo se describe brevemente los antecedentes del modelo educativo del camino de la *Escuela de Warisata*.

La preocupación y las reflexiones sobre el modelo educativo en Latinoamérica se remontan a fines del siglo XVIII, cuando se planteó que la educación debía jugar un papel importantísimo en la creación de una sociedad independiente, una sociedad política compuesta por ciudadanos libres, en los países emergentes después de la guerra de independencia contra la corona española. Este modelo emergió como un eco y continuación del modernismo europeo, concretamente, bajo el patrocinio del Iluminismo español, especialmente de las ideas de Benito Jerónimo Feijóo (1676 – 1764), cuyo pensamiento político relacionaba el poder, la sociedad y la educación bajo la óptica del racionalismo ilustrado (cfr. Sánchez Agesta, 1945: 71-83). En ese sentido fue la ideología de los próceres de la independencia americana. De este modo, este primer modelo educativo conceptualizó dos abstracciones y giró en torno a ellos: el concepto de «ciudadano» y el de «educando». Precisando el planteamiento del modelo, la educación debía ser para la formación de sujetos políticos como ciudadanos libres quienes, mientras estaban inmersos en el proceso educativo, eran educandos. Sin embargo, este modelo invisibilizó al educando de las etnias y razas de América, condenándolas a su marginación y exclusión, como lo fue en el período colonial (Rama, 1977: *Introducción*, en: Weinberg, 1977: i), pues en el horizonte de visibilidad del modelo sólo estaba el educando proveniente de los hijos de los hidalgos y no así los de los nativos de América. En ese

sentido, fue un modelo que excluyó y maginó a los indios de América de los beneficios de la educación, aunque preparó a otros segmentos de la sociedad latinoamericana para jugar un papel importantísimo en la construcción de la nueva sociedad, la sociedad republicana, bajo los auspicios de los replicadores culturales de la modernidad.

En la difusión de las ideas del Iluminismo en América jugó un papel importantísimo la actividad académica que se realizaba en la Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, cuyos estudiantes se reunían para leer y discutir, en los salones de la Academia Carolina, a los principales representantes de la ilustración europea, no obstante el férreo control aduanero y de la santa inquisición que prohibía el ingreso de estos libros, por ejemplo, se leía a Rousseau, Destut de Tracy, John Locke, etc. (Francovich, 1987: 61 y ss.). Una descripción de este papel ha sido resumida por Francovich (1987: 69-70), quien dice:

> La mayor gloria de la Universidad [de Chuquisaca] consistió en haber sido no solamente un foco de cultura que durante la época colonial difundió desde sus aulas el saber filosófico y jurídico, sino en haber constituido a principios del siglo XIX, un centro de la conciencia americana, una fuerza renovadora que contribuyó a la estructuración política y social de otros pueblos del continente. […] Mientras la Universidad de Lima hacía manifestaciones explícitas de aversión a la idea de la independencia y la de Córdoba estaba entregada a un insulso pleito en que franciscanos y clérigos seculares se disputaban apasionadamente la dirección de que fueron obligados a dejar los jesuitas por razón de la expulsión ocurrida en 1767, la de Chuquisaca ardía como una fragua del saber y de las inquietudes políticas.

Como consecuencia de lo anterior, como una muestra de esta labor política de creación de la conciencia latinoamericana desplegada en la Universidad de Chuquisaca, se produjo un texto denominado *Diálogo*

entre Atahuallpa y Fernando VII en los campos Elíseos, de Bernardo Monteagudo (cit. en: Francovich, 1987: 76), que narra un encuentro imaginario entre el último inca y el depuesto emperador español. El argumento es el siguiente:

> Fernando dice al inca que se siente desgraciado porque Napoleón ha conquistado España y lo ha despojado a él de su trono. Atahuallpa se conduele expresándole que comprende sus sufrimientos porque también él tuvo una suerte semejante, cuando los españoles conquistaron su patria y lo pusieron en prisión y lo condenaron a muerte. Fernando intenta demostrarle que el caso era diferente. Emplea para ello diversos argumentos jurídicos y políticos. Pero Atahuallpa los va rebatiendo uno a uno y acaba consiguiendo que el monarca declare: "convencido de tus razones, cuanto has dicho confieso y en su virtud, si aún viviera, yo mismo los moviera a la libertad e independencia más bien que a vivir sujetos a una nación extranjera". Por su parte Atahuallpa expresa que, si pudiera trasladarse a la tierra, los incitaría a la revolución.

Como podemos observar en este fragmento, la Universidad jugó su papel legitimador en tierras americanas y fue un ejemplo en la tarea de replicación de las ideas de las «promesas de la modernidad», sobre todo del ideal de *libertad* y *autonomía* constatando, a su vez, que este replicador cultural ya estaba profundamente arraigado en la mentalidad de la gente de las colonias americanas.

Después de casi cien años, en el último tercio del siglo XIX en Latinoamérica, siempre en el marco de las «promesas de la modernidad», una vez creadas las repúblicas independientes, se inició una corriente reformadora que planteaba la construcción de la sociedad nacional como una afirmación del destino de la nacionalidad. En ella se asignó un papel preponderante a la educación y los Estados nacionales diseñaron, explícita o implícitamente, *modelos educativos* para este fin.

Al hacerlo, se adscribieron a otro más general que Weinberg (1977: 1 y ss.) denominó *modelo* o *estilo de desarrollo*. ¿Cuál fue este modelo o estilo? Indudablemente, el diseñado y realizado por las «promesas de la modernidad» en Europa y en la emergente Norteamérica (cfr. Pinto, 2008: 73-93), que puede expresarse como el tránsito exitoso de la sociedad nacional de un estado de *barbarie* a otro, el de la *civilización*, en cuya idea subyace que *civilización* es progreso social, industrialización, bienestar y felicidad, mientras que *barbarie* es atraso, primitivismo e infelicidad. Ya Alberdi (cit. en: Zea, comp., 1980: 80 y ss.), en su escrito *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*, en 1852, decía:

> La única subdivisión que admite el hombre americano español es en *hombre del litoral y hombre de tierra adentro o mediterráneo*. Esta división es real y profunda. El primero es fruto de la acción civilizadora de la Europa de este siglo que se ejerce por el comercio y por la inmigración en los pueblos de la costa. El otro es obra de la Europa del siglo XVI, de la Europa del tiempo de la conquista, que se conserva intacto como en un recipiente, en los pueblos interiores de nuestro continente, donde lo colocó España, con el objeto de que se conservase así. […] Con la revolución americana acabó la acción de la Europa española en este continente; pero tomó su lugar la acción de la Europa anglosajona y francesa. *Los americanos de hoy somos europeos que hemos cambiado de maestros: a la iniciativa española ha sucedido la inglesa y francesa*. Pero siempre es Europa la obrera de nuestra civilización. [*La cursiva es nuestra*].

¿Qué idea profunda subyace a esta cita de Alberdi? No otra que civilización es Europa y barbarie América, por ello debemos imitar a Europa y su descendiente, Norteamérica. Ellos se constituyen en el modelo a imitar, ya que en América todo lo que no es europeo es bárbaro –porque no hay más división entre el indígena, que es salvaje, y "el europeo, es decir, nosotros [los hijos de los hidalgos] los que

hemos nacido en América y hablamos español, los que creemos en Jesucristo y no en Pillán (dios de los indígenas)" (Alberdi, 1980: 80)– . Por ello, la educación debe ser para europeizar al hombre y mujer latinoamericanos, principalmente en la esfera de la mente y de las ideas. En otras palabras, colonizar la mente de los latinoamericanos. A partir de este momento, la educación jugó este papel colonizador ya diseñado explícita o implícitamente en el modelo educativo de las nuevas repúblicas independientes de España.

Pero, este optimismo inicial de Alberdi terminó en un pesimismo sobre el *modelo* o *estilo de desarrollo* a imitar. La razón es que, reinterpretando a Weinberg (cfr. 1977: 3 y ss.) sobre lo dicho por Alberdi en sus *Escritos económicos* de las *Obras póstumas*[194], al mirarse en un espejo de la historia ajeno, el espejo europeo, con el fin de imitar la construcción de la nueva sociedad, tuvo que compararse. Producto de esta comparación emergió en él el complejo y sentimiento de inferioridad, que representaba el sentimiento de la mayoría de la élite en el poder de las repúblicas recientemente independizadas. Como respuesta propuso modificar el perfil educativo tradicional heredado del modelo colonial consistente en la autolimitación de la educación del hombre latinoamericano, significando la renuncia a conocer, investigar y desarrollar los fundamentos de toda acción práctica, esto es, la creación teórica que permitiese la comprensión de la técnica. Como se sabe, detrás de la mejor técnica está una excelente teoría. Esta actitud generó la idea de que el hombre de esta parte de América no era capaz de competir con el europeo en la creación y producción intelectual, transformándose, luego, esta idea en un replicador cultural que se propagó hasta casi finales del siglo XX. Su pragmatismo le indujo a creer que el latinoamericano sólo debía formarse en oficios y profesiones que sirviesen para el aumento del comercio, de la población, de la producción,

194 La referencia bibliográfica completa es la siguiente:
Alberdi, J. B. (1895). *Escritos póstumos. Estudios Económicos.-* Tomo I. Buenos Aires: Europea, Moreno y Defensa.

del suelo, etc. –que llamó ocupaciones fecundas y nobles–, ocupaciones técnicas que creía no necesitaban de habilidades cognitivo-abstractas sino del desarrollo de destrezas manuales, condenando a una división internacional del trabajo desventajosa para los países de Latinoamérica, como productores de materias primas y mano de obra no calificada o medianamente calificada. Esto significó que debía formarse como técnico en esas ramas en desmedro de la comprensión de la teoría que sustentaba esa técnica. Con ello condenó a las sociedades y naciones latinoamericanas a un prolongado colonialismo científico y tecnológico, por un lado, y a una autodiscriminación del *ser latinoamericano* como un hombre de segunda, como un sub hombre, en razón del uso del *logos* ajeno, por otro lado.

Si ésta fue la situación de los hijos de los europeos y sus descendientes, que se creían europeos aunque en tierra extraña, en América, la situación del indígena no podía ser mejor. Además de ser marginados y doblemente discriminados, en el *ser* y en el *logos*, los indios fueron considerados un poco superior a los animales, por ello, ignorados de toda iniciativa pública y estatal en materia educativa, hasta muy entrado el siglo XX. No obstante ello, esta forma de ver al indio comenzaría a cambiar a partir de la experiencia de Warisata, cuando sus creadores plantearon que la educación del indio no debía ser una mera alfabetización, sino un instrumento de liberación. Este fue el planteamiento de los creadores de la *escuela ayllu de Warisata*. Para el diseño del modelo educativo sintetizaron los elementos provenientes de la tradición ancestral andina con los de Europa, que también ya constituía parte de su herencia cultural. De ahí que el modelo educativo emergente en Warisata se focalizase en la educación del indio, considerado como el par *chachawarmi*, para su habitar, para su *qamaña*, en el *aquí y ahora*, proyectándolo para ser protagonista en un escenario mundial hacia el que inevitablemente le conducía la Europa moderna.

En este contexto y bajo estas premisas se diseñó un modelo educativo implícito para responder estas preguntas: ¿cómo educar al indio para

convertirlo en indio moderno que tiene el papel de propiciar la *chicasi pacha*, entendido en el sentido de que es un *qamaña* en armonía –que es el tiempo de las igualaciones y compensaciones– en el mundo global? ¿Cómo conciliar esta idea proveniente de la tradición ancestral andina con la idea de *libertad* y *autonomía* de la modernidad?

Para responder a la primera pregunta, debemos conceptualizar la expresión aymara *qamaña*. La traducción literal de *qamaña* es *habitar,* en el sentido de ocuparse en residir, morar o vivir (cfr. Siñani y Vilte, 2006: 187; Bertonio, 1612: 836), pero esta traducción literal no es útil para comprender su verdadero significado. Una interpretación muy interesante para nuestros propósitos es la realizada por Mario Torrez (en: Medina, 2008: 57 y ss.), la que reinterpretamos en el sentido de *qamaña* es el *aqa pacha*, el *aquí y ahora*, del indio que 'está-siendo-en', como resultado del encuentro, del *tinku* entre el *jiwaña*, el *pacha* del morir, y el *jakaña*, el *pacha* del vivir[195]. Esto significa que *qamaña* es producto del intersticio entre estos dos pachas, por eso se muestra como algo liminar y fronterizo; y por ello, también, es parte o está incluido en la *aqa pacha*. Dicho de otro modo, los atributos del *aqa pacha* corresponden, también, a la *qamaña* del indio en el *aquí y ahora* o *aqa pacha*. ¿Cuáles son estos atributos? Ya hemos descrito en las páginas anteriores, sin embargo, presentamos una breve puntualización:

a) La historia humana es una actualización a partir del diseño estructural perfeccionado por los *nayra q'atas*, los antiguos;
b) la vincularidad es el principio ontológico fundamental de los *pachas*, los cosmos;

195 "La complementariedad de opuestos Vida/Muerte, Jaka/Jiwa, espacializada, da lugar a *Qama* que Torrez, heideggerianamente, traduce como «lugar del ser». […] este aterrizaje se llama *Qama*. […]. Los conceptos de *Qama-Jaka-Jiwa* en espacios regidos por el principio de subsunción al añadirles el sufijo –ña [devienen en]: Qamaña / Jakaña / Jiwaña, traducidos como «lugar de existir», «lugar de vivir», «lugar de morir», respectivamente" (Medina, 2008: 57, 58).

c) la reciprocidad y la solidaridad es el principio ético fundamental del *qamaña* en el *aquí y el ahora*, en el *aqa pacha*; y,

d) el *tinku* es el sentido último o razón de ser de la historia del indio, de su *qamaña* en el *apa pacha*.

Estos atributos son generales, pero, también, existen atributos específicos de la *qamaña*, tomados de una reinterpretación de Grijalva (2004: p. i.). Estos atributos son:

a) La primera experiencia inmediata, originaria e irreductible del indio en su *qamaña* es con la *Pachamama,* como un estar arraigado y protegido en ella. De este modo surge una primera consciencia de su estar, el *jiwasa*[196], el nosotros inclusivo. "Este nosotros es ético –dice Grijalva– por cuanto es la experiencia de la sabiduría de los pueblos, es la de este nosotros estamos, es lo que caracteriza al ser en nuestra América Andina y que hace diferencia del ser de occidente" (Grijalva, 2004: p. i.). Por tanto, la *Pachamama* constituye el punto de partida para la comprensión ontológica del *ser* del indio[197].

b) El 'nosotros-estamos' –el indio y la *Pachamama*–, equivale al *ser*, que es la primera sabiduría de los pueblos andinos. En el fondo, el «ser» equivale a «un estar», «un-estar-sembrado-en-la-tierra», en el *aquí y ahora*, en el *aqa pacha*. Por eso, "lo que caracteriza al ser andino no es lo epistemológico, sino lo ético y lo místico, así como lo religioso, porque al estar ligado a la tierra él es profundamente religioso" (Grijalva, 2004: p. i.).

196 En el aymara, los pronombres personales son 4 singulares y 4 plurales. Así, 1ª. Persona singular = *naya*; 2ª. Persona singular = *juma*; 3ª. Persona singular = *jupa*; 4ª. Persona singular = *jiwasa* (Siñani y Vilte, 2006: 53).

197 Estermann (2006: 246 – 247) dice: "se ha observado que el pensamiento indígena de América Latina en general es más un pensar del 'estar' que del 'ser', es decir: de la consciencia de la existencia dentro de las múltiples relaciones, y no de la abstracción ontológica en términos de 'sustancialidad'. La ética trata del 'estar-en-el-mundo' […], pero no en un sentido existencialista o fenomenológico, sino en […] 'estar-dentro-de-pacha'".

c) El indio se sabe profundamente arraigado a la tierra. En realidad, este saber es un sentir 'estar-en-la-tierra' y se diferencia del saber epistemológico del occidente. No se trata de una oposición sino un sentirse acogido, hasta protegido, por lo otro, la *Pachamama*, esto es, saberse/sentirse arraigado a la 'tierra-vida-muerte'. Esta experiencia se denomina *Pacha-vivencia*.

d) Q*amaña*, en consecuencia, es un 'estar-siendo-aquí-y-ahora', por eso es un acontecer histórico del indio. Esta experiencia vivencial no es la percepción de las cosas sino la habitación de las cosas. El mejor ejemplo para entender este punto es 'habitar la casa'. En esta experiencia el percipiente es el par *chachawarmi*, lo percibido/habitado la casa. Esta experiencia muestra a *qamaña* en su dimensión privada e íntima pero, en realidad, el verdadero *qamaña* se muestra y se vive pública y comunitariamente, que no se refiere sólo al *jiwasa* sino al *jiwasanaka* –este último es el plural de la 4ª. persona. De ahí se desprende la creencia de que el ritual que implica el percibir/construir/habitar la casa es *justo* y *verdadero*, porque el *estar* equivale a un *estar siendo* y no a un *ser que está*. Ello quiere decir que el *estar* es previo al *ser*, o mejor dicho, no existe *ser* sin el *estar*. Y el *estar* es siempre con relación *a*, siempre en paridad.

e) El 'estar-siendo-aquí-y-ahora' es una experiencia en la que el sujeto andino se abre y accede a la realidad por medio de la vivencia y el contacto –a través de la palpación– de las cosas de la realidad. A esta experiencia se denomina la *pacha-vivencia*. De este modo percibe/concibe/abstrae la realidad de la naturaleza. Este modo de "conocer" la realidad difiere del modo occidental que privilegia la aprehensión intelectual por medio del concepto. En este caso, el sujeto andino aprehende la realidad en la presentación ritual simbólica de la realidad, con las cosas de la realidad, con el tacto, la palpación y no sólo con la vista, y desarrolló un método: la

lectura de los objetos del mundo real por medio de una especie de hermenéutica de lo real. Este otro modo de "conocer", según García Bacca (1963: 16-41), ya fue descubierto por Platón, aunque no desarrolló un método a seguir, pues, en su afán de búsqueda de certeza y orden, utilizando el método dialéctico llegó a la conclusión que sobre la idea de Bien, que está en la cúspide de la pirámide en la jerarquía de las ideas, no se podía tener certeza de su realidad con la aprehensión intelectual –visión intelectual– sino sólo con el contacto, con el tacto o palpación de la realidad[198].

198 Esta otra vía de acceso y apertura a la realidad, que concluye con la abstracción de la realidad, como lo es la actualización del mito por el rito ya fue descubierta por Platón. Según García Bacca (1963: 16 – 41), al analizar el modelo de filosofar de Platón, encuentra que la búsqueda de certezas por la vía de la aprehensión o visión intelectual fue insuficiente para el filósofo griego, por lo que debió buscar en el tacto o contacto, en la palpación, el sentido que nos asegura sobre nuestra realidad y la ajena.
La argumentación de García Bacca para esta conclusión empieza con la tesis de que Platón era un filósofo trágico –un equivalente filosófico de la tragedia griega–, porque "para ser filósofo y no un mero repetidor o pedante algo «gordo» trágico íntimo debía pasarle a uno" (García Bacca, 1963: 16 – 17). Entonces, ¿cuál fue ese «gordo» trágico que le pasó a Platón? Dicho de otro modo, ¿en qué consistió la tragedia interior de Platón para hacer tragedia filosófica? Lo que le pasó a Platón fue un terremoto interior equivalente al cataclismo que significó el hundimiento de la Atlántida, pues es él quién refiere a este fenómeno: la sensación de inseguridad, a la que hay que sumar la sensación de caos. Por tanto, su filosofía fue la búsqueda de seguridad, de certeza, de orden, de regularidad, de ley. Esta doble sensación le condujo a afirmar que todo el mundo está en esencial terremoto, que ninguna cosa es auténticamente lo que decimos que es, sino que es imitación, semblanza, sombras de otras más seguras y no sensibles –recuérdese su mito de la caverna–. En esta búsqueda encontró y le permitió afirmar que eran las ideas las firmes, ciertas y ordenas –verdaderas y lógico-racionales–. Entonces, se centró en analizar, estudiar y reflexionar sobre las ideas, cuyo resultado fue la estructura de las ideas. Cuando llegó, en este afán, al último eslabón de esta jerarquía, a la idea de Bien, se dio cuenta que no es aprehensible o captable con el pensamiento, con la intuición, sino con el contacto, al tacto. La idea de Bien se la toca y es objeto de tacto, no de vista. La diferencia es enorme. Platón que se había esforzado en perfeccionar un método para "ver" el Bien, la dialéctica, en el ápice de este proceso tuvo que dejar de ver para ponerse a tocar. Porque si sólo fuésemos ojos, si sólo nos centráramos en ver a la idea de Bien aún no sabríamos si es algo seguro y ordenado o es un fantasma, pues no nos asegura de la realidad nuestra y ajena. En ese sentido, sólo el tacto nos asegura, nos da la certeza de la realidad y de su orden, por lo que resulta siendo superior para determinar si algo real es cierto y ordenado. Seguramente Platón no lamentó el que tras la sensación de tacto o contacto con el Bien se le oscureciera la vista mental, se le confundieran los conceptos, su *tesis* terminara en

En síntesis, *qamaña* es un 'estar-siendo-aquí-y-ahora', como estar protegido y arraigado a la *Pachamama*, del indio, cuya tarea consiste en propiciar o producir el *chicasi pacha*, el tiempo histórico de las igualaciones y compensaciones, para que este *chicasi pacha* sea un tiempo de armonía entre los sujetos y de éstos con los *pachas* o cosmos y sus elementos en el mundo global. Para esta tarea, que da sentido a la existencia del sujeto en su *qamaña*, debe cultivar el principio ético fundamental: la reciprocidad y la solidaridad.

Como consecuencia de lo anterior, se devela el sentido de la existencia del sujeto andino en la historia, cuya tarea es gestionar el *qamaña* de los tres *pachas* de acuerdo al principio ético de la reciprocidad y solidaridad. ¿Cómo entender estos dos principios?

La *reciprocidad* es, propiamente hablando, el intercambio de bienes, emociones, discursos, favores, peticiones, con el fin de saldar cuentas; y la *solidaridad* es el cuidado, el resarcimiento, la reivindicación, la reposición o la recompensa por las afrentas, despojos, ofensas, humillaciones, o glorificaciones, halagos, restituciones, padecidas entre los actores y elementos, tanto divinos y humanos como no-humanos, tanto del *alax pacha*, del *aqa pacha* como del *manqha pacha*, es decir, de los tres cosmos. "El principio de reciprocidad no se limita a las relaciones interpersonales humana, ni al ámbito de esta vida [del *aquí y ahora*]. También tiene que ver con las relaciones religiosas, atmosféricas, rituales, económicas y hasta con los difuntos" (Estermann, 2006: 252).

De ello se desprende que la igualación y compensación, para producir el *chicasi pacha*, de acuerdo con los principios éticos de reciprocidad y solidaridad consiste en que cada actor/sujeto o elemento debe recibir lo que le corresponde en proporción a los efectos o resultados que

athétesis, sus proposiciones en confusiones, sus diálogos en fracaso técnico. Haber t*ocado* que el Bien es lo más sólido vale mucho más que haber *visto* la pirámide de ideas. El tacto vale más que la vista.

producen las decisiones tomadas en el momento de la actualización –la acción ritual– de los mitos, de la cual debe, además, asumir su responsabilidad. Pero, no sólo en el momento de la acción ritual sino, también, en la vida cotidiana. Por ejemplo, si un sujeto o individuo actúa según la moral del mendigo, esto es, ser déspota con los que cree son sus inferiores y servil con los que cree son sus superiores, acción que es moralmente condenable, deberá recibir una compensación en la misma proporción: un castigo por los daños morales, económicos, sociales, políticos, ambientales, etc., causados tanto a los humanos como no-humanos por cualquier elemento/actor de los tres cosmos y de la propia *Pachamama*. No debe olvidarse que en el pensamiento andino hasta los actores y elementos no-humanos tienen vida y personalidad, lo que quiere decir que lo no-humano es, también, responsable del devenir del 'estar-siendo-en-el-pacha', en el cosmos del sujeto andino.

Estos resultados constituyen lo visible, lo aparente, el final de una cadena de sucesos que no son visibles ni moralmente calificables de buenos o malos. La cadena de sucesos empieza con las decisiones tomadas por el actor/elemento humano cuando actualiza el mito en el rito, en la acción ritual, y en su quehacer cotidiano. Sin embargo, estas decisiones no son buenas o malas en sí mismas, sólo las actualizaciones que constituyen las acciones rituales y sus quehaceres. Continúa con las responsabilidades asumidas sobre las consecuencias de las acciones realizadas cuyos efectos producidos repercuten en la *qamaña* del *aqa pacha*. Estas, también, son calificadas de moralmente buenas o malas. Entonces, lo éticamente posible se focaliza en las acciones rituales y los quehaceres cotidianos del indio porque tiene a su disposición un mundo de posibilidades, desde los elementos que componen el diseño estructural de los *nayra q'atas,* pasando por las interpretaciones que necesariamente realiza sobre estos elementos hasta los objetos o cosas de la realidad con los que debe actualizar el mito y su cotidianidad. De este mundo de posibilidades a su disposición sólo dispone de alguno de ellos para realizarlos porque o están prohibidos por normas, reglas

o leyes o no es pertinente a la acción a realizarse. De este modo, a la *libertad* inicial que tiene en el mundo de posibilidades u opciones se le opone la *obligatoriedad* o la *necesidad* del mundo de las limitaciones o prohibiciones y el de las normas, leyes y regularidades; estableciéndose una frontera entre lo ético –el mundo de las opciones y de la libertad– y lo moral –el mundo de las normas, reglas, leyes y de las prohibiciones. Esto quiere decir que el *qamaña*, entendido como el 'estar-siendo-en' es la frontera y, a la vez, el *tinku*, donde se encuentran la *libertad* y la *necesidad*, para hacer de la acción ritual y los quehaceres cotidianos como éticamente posibles y moralmente calificables. ¿Cómo calificar si una acción es moralmente buena y aceptable?

El criterio para establecer si una acción ritual y otra cotidiana pueden calificarse como moralmente buenas y éticamente posibles es el principio de la *jiwa/jaka* muerte/vida, el criar, cuidar, propiciar la vida, que es el valor supremo[199] (cfr. van Kessel, 2003: 68), el que, también, es el principio de la *pacha-vivencia*. Para entender mejor este punto debemos retomar la reflexión que hace Torrez (Medina, 2008: 57 y ss.) acerca de la muerte, algo incomprensible para el hombre moderno. Empieza señalando que 'Ji-wa', muerte, está compuesto por el prefijo de conjunción 'Ji' que significa *junto*, y el radical 'wa' que connota *tierra*,

199 Según van Kessel (2003: 68),

> La *Pachamama* es la Madre universal, la que da vida a todos estos seres, los cría. Y también se deja criar por ellos. El agricultor sabe que después de la cosecha de la Tierra debe descansar, para que la "Virgina" se recupere después de parir los seres que le han de alimentar: "la madre papa", la oca, la quínua, el maíz…; sabe abonar la tierra de su chacra, y sabe alimentarla con sus ofrendas: la wilancha, o el simple "pago a la Tierra". Igualmente hace el pastor andino con su "chacra-con-patas", su ganado, de la que cosecha: la lana, la carne, la grasa… La Vida es el valor último y máximo: vida compartida, universal, recibida como regalo por gozar y como tarea por criar y compartir, transmitir; la vida armoniosa que se desarrolla en el diálogo y el regalo gratuito y recíproco entre humanos y también para con los seres vivos de la chacra, de la naturaleza, y de la comunidad de las Wakas, las divinidades andinas. La Vida es una y universal, de modo que la sabia crianza de los cultivos afecta positivamente a la crianza de los hijos, y el aborto afecta a la vida de la chacra: trae la granizada que acaba con los cultivos.

origen, *fundamento*. Por tanto, la idea de '*jiwa*' sugiere la idea de 'estar-junto-a', en el sentido de volver a la tierra, al origen, para estar junto al ser que lo cuida, lo cobija, que es la *Pachamama*, fuente productora y reproductora de la vida[200]. Y vida es 'Jaka'. Entonces, 'jiwa' viene a ser como un retorno a la fuente de vida. Ello significa que mientras transita de la fuente para retornar a la misma fuente el sujeto 'está-siendo-en' el *qamaña*, con una tarea específica: gestionar y propiciar las igualaciones y compensaciones para mantener o restablecer la armonía en el *aqa pacha*, por un lado, y con los tres *pachas*, por otro lado. Esto quiere decir, que el sentido último de la existencia del sujeto andino no es ocuparse sólo del *qamaña* en el *aqa pacha*, sino de los tres *pachas*, en los que las acciones de igualación y compensación no son meramente pensadas conceptualmente o formalmente sino que son, fundamentalmente, acciones concretas y físicas, tanto en el plano ritual como en el cotidiano, para propiciar la armonía perfecta en el *aquí y ahora*, esto es, el *qamaña* perfecto. ¿Cómo podría darse esta armonía perfecta en el plano concreto, es decir, en el plano del *pacha-vivencia*? Para responder esta pregunta debemos retomar el análisis de la cruz andina como el *tinku* perfecto en el que se da el *chicasi pacha* perfecto.

El análisis de la cruz andina de Tihuanacu como el *tinku* perfecto, descubre que, además de ser la expresión simbólica abstracta de la igualación y compensación perfecta, es una especie de mapa que muestra cómo alcanzar el *qamaña* perfecto. Para comprender esta afirmación obsérvese la ilustración que sigue:

200 Si la *Pachamama* es la madre de toda vida, el agricultor se concibe como el partero de la Madre Tierra, y el encargado de la crianza de los cultivos como que son sus hijitos. En Carnavales – "anata"– el andino festeja a la "madre papa", como a todos sus cultivos: la hace bailar, la ch'alla, la besa, le canta y le habla. La cosecha es el alimento regalado por la Madre Tierra para sus hijos; es "regalo" que hay que agradecer, respetar; nunca botar, ni desperdiciar. La tradición quiere que en parte la cosecha se destina al trueque: regalo gratuito, que a su vez merece un regalo recíproco, y en un ambiente ritual, alegre, festivo (van Kessel, 2003: 68).

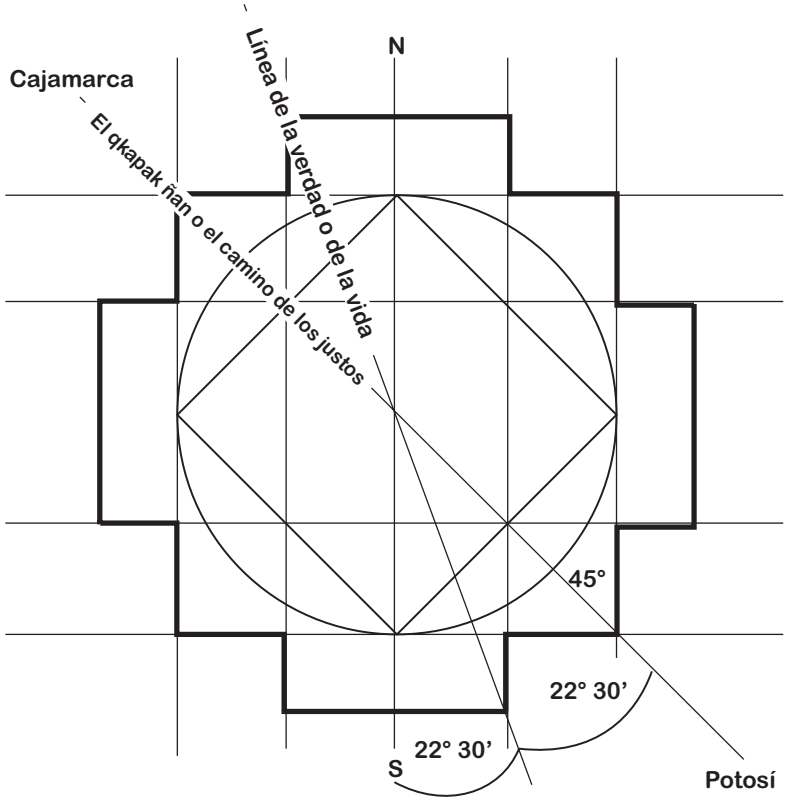

Ilustración No. 7. El chicasi pacha perfecto (Tomado de Lajo, 2006: 83).

Esta ilustración es la continuación de la No. 5, en la que se describía la construcción de la cruz cuadrada de *Tiwanaku*. Sobre esta cruz se traza una línea diagonal a 45º que representa al *qhapak ñan* o camino de los justos, que une las ciudades de Cajamarca (Perú), y Potosí (Bolivia). Ahí la importancia de esa línea. Pero, además, muestra otra diagonal, la *línea de la verdad* o *de la vida*. Esta línea se cree que es el eje de la inclinación ideal de la tierra con respecto al sol, ubicada a 22º 30' que propicia la producción y reproducción de la vida en óptimas condiciones. Ahí, también, la importancia de esta línea. Además, esta

línea constituye el *chicasi pacha* perfecto, el tiempo de las igualaciones y compensaciones proporcionales. Por ello, se constituye en un replicador y en una esperanza de tiempos mejores, denominado *pachakuti*. Esta explicación sucinta la debemos a las reflexiones que Lajo (2006: 76-84) realiza con respecto a la pregunta fundamental la que, también, es de la amautica andina: ¿*Qué es la verdad*? A ello debemos sumar esta otra pregunta: ¿*qué es la justedad o justeza*?

Pero, previamente, debemos recordar que, para responder a las preguntas precedentes, en el pensamiento andino, a diferencia de la occidental, la elaboración o construcción de sus símbolos abstractos, por no decir "conceptos", es a partir del contacto o tacto, la palpación de lo real y no de la visión intelectual como en la tradición occidental. Eso quiere decir que los conceptos de «verdad» y «justedad» no pueden tener el mismo contenido y significado en la tradición del pensamiento aquí analizadas, puesto que no han sido elaboradas a partir de un mismo método. Así, en la tradición occidental la conceptualización de la «verdad» se realizó a partir de dos vertientes aún vigentes: una, como adecuación entre el discurso y el objeto al que se refiere el discurso y, otra, como la coherencia interna del discurso. Sobre la «justedad» o «justeza» no hay una conceptualización homogénea, sin embargo, se entiende como rectitud, equidad o precisión.

En cambio, en el pensamiento andino, la «verdad» y la «justedad» o «justeza» están expresadas en líneas físicamente palpables representadas simbólicamente en la cruz cuadrada de Tihuanacu. Lajo (2006: 66) empieza la descripción de estas líneas con una constatación. Dice:

> María Sholten, matemática holandesa radicada en el Perú descubrió hace algunos años que las principales ciudades Inkas y pre-Inkas están ubicadas geográficamente a lo largo de una recta o diagonal a 45º del eje Norte-Sur […]. Las preguntas que surgen sobre dicha alineación son múltiples, pero todas válidas: ¿Quiénes construyeron estas ciudades y

> templos en una «línea» de centenares de kilómetros? ¿Cómo lo hicieron? Y sobre todo, ¿para qué servía?, ¿qué uso tenía?

¿Por qué es importante la referencia a esta diagonal? Porque en puntos intermedios de esta línea que une las ciudades de Potosí y Cajamarca están construidas otras ciudades y centros ceremoniales muy importantes. Por esta razón, Lajo cree que era el camino que debían transitar no sólo los que se iniciaban en asuntos religiosos sino que constituía todo un sistema de formación del sujeto andino, por ello denomina el *Qhapaq Ñan* o *el camino del justo*, como parte fundamental de la amautica andina. Esto quiere decir que la «justedad» o «justeza» no sólo era un concepto abstracto para ser contemplado por la mente sino que, también, para ser tocado y palpado, en el sentido de la Pacha-vivencia. Pues, este camino consistía, principalmente, en el aprendizaje e interpretación de la palabra de los *nayra q'atas* para que los mitos se actualizasen en los ritos. Con el aprendizaje de esta actualización, que era la Pacha-vivencia, se construía, elaboraba y se perfeccionaba el conocimiento abstracto, con ello lo que la tradición occidental denomina la "ciencia y tecnología andina" tanto la llamada "dura" como la "blanda". Pero, en este contexto, ¿qué entendían por «justedad» o «justeza»? No otra cosa que el *tinku* para la realización del *chicasi pacha*. La «justedad» se tocaba y palpaba en el proceso de igualación y compensación, pero, al mismo tiempo, se contemplaba en la cruz andina de Tihuanacu. De ahí que este camino fuese para preparar al sujeto andino para ser justo, por eso la denominación del «camino del justo». En el fondo, este camino físico, la simple diagonal del cuadrado a 45º era, también, un símbolo y concepto abstracto que podía representarse en otros espacios y dimensiones tanto en lo público como en lo privado –lo cotidiano.

La cruz andina de Tihuanacu muestra, también, otra diagonal a 22º 30' con respecto al eje norte-sur, denominada la «gran diagonal». En opinión de Lajo (2006: 81), esta línea es la *Ch'ekkalluwa* o *Ch'ekka Ñan*

que traduce como *camino de la verdad*. La razón para denominarla es que superponiendo el diagrama de la cruz cuadrada de la ilustración anterior al globo terráqueo y haciendo coincidir el *Qhapaq Ñan* con el ángulo de 45º del eje norte-sur, la línea del *camino de la verdad* coincide con el eje de rotación de la tierra. Por el cual supone que el ángulo original del eje de rotación de la tierra óptimo para el desarrollo de la vida estaba a 22º 30', regulando la normalidad de los climas, corrientes marinas, estaciones, glaciaciones y calentamientos. Sabemos ahora que esta inclinación no es la misma y que a lo largo de la historia ha girado entre 22º a 24º 5' cada 41.000 años. Probablemente, los andinos antiguos sabían sobre esta oscilación, sin embargo, creían que se podía mantener este ángulo óptimo y para ello realizaban distintas acciones rituales, entre ellas, la construcción de *intiwatanas*, lo que ata o amarra al sol, a lo largo de la línea del *camino de los justos*, porque representaba el *tinku* perfecto, la *chicasi pacha* perfecta para la *qamaña* del sujeto andino. A partir de esta creencia emergió la promesa de la amautica andina denominada *Pachakuti*, la *Pacha* que vuelve, el *aquí y ahora* óptimo para la vida. Entonces, ¿qué es la verdad? La verdad es la Pacha-vivencia, entendido como las abstracciones o conceptualizaciones y acciones rituales o cotidianas, que acerca al eje de la rotación de la tierra a la «gran diagonal». Las acciones que no conducen hacia la mantención o reposición del eje de rotación de la tierra óptimo conducen al error y/o falsedad.

Como puede observarse, para entender la «verdad» y la «justedad» en el pensamiento andino la lectura de la cruz cuadrada de Tihuanacu es muy importante y en ella están fusionados estos dos conceptos.

Como conclusión de este punto, para responder a la pregunta planteada, podemos decir que la *qamaña* del indio como sujeto andino, su 'estar-siendo-en', oscila entre la armonía y la desarmonía, por lo que debe educarse para propiciar, mantener y cuidar la «*qamaña* en armonía» global, de tal modo que la Pacha-vivencia del indio moderno

esté inmersa en la «verdad» y «justedad», que significa que las acciones y las abstracciones que realiza deben acercar a la «gran diagonal» donde se produce y se reproduce la vida en óptimas condiciones. Éste es el imperativo categórico –tomando prestada la expresión de Kant– del indio moderno. Así lo entendieron los creadores de la *escuela ayllu de Warisata*.

Sin embargo, si el indio moderno debía proyectarse para un mundo global, el modelo educativo debe conciliar con la idea de *libertad* y *autonomía* de la modernidad que trazó su universalidad y globalidad. Ésta fue y es una de las tareas pendientes que debe resolver el modelo pedagógico del camino de la escuela de Warisata.

Modelo pedagógico del camino de la escuela de Warisata

Los modelos hasta ahora estudiados han mostrado que el *modelo ideológico* es la representación abstracta de la búsqueda y la materialización del fin último, formulado en la educación de los hombres y las mujeres, para que sean funcionales a una promesa. Este fin último es concebido como el final del *camino* de una promesa. En ese sentido, es un esquema del perfil deseado al que conduce el *camino* de la promesa, es la meta del camino. Pero, al mismo tiempo, establece una escala de valores y en ella muestra el valor supremo que subordina todos los actos y procesos en la tarea de construir el mundo y su orden, así como también el sentido de los actos de la vida cotidiana. Precisamente, en la «promesa de San Agustín», fue el perfil del *peregrino* el ideal que todo ser humano debía materializar y la *santidad* el valor supremo a alcanzar para vivir eternamente en la *Ciudad de Dios*; en las «promesas de la modernidad», fue el perfil del *déspota ilustrado* el que todo hombre debía realizar y la *libertad* el valor supremo a alcanzar para vivir en una *sociedad ilustrada perfecta*.

Este perfil define, a su vez, el sentido de la existencia y el papel del ser humano en la historia de acuerdo a la promesa. Sin embargo, tiene que ser el *modelo educativo* el que debe dar cuenta de este tema. Así por ejemplo, fue el modelo educativo de la «promesa de San Agustín» el que dio sentido a la existencia del peregrino como *homo viator*, asignándole el papel de *evangelizador* mientras transitaba este camino. En tanto que el modelo educativo de las «promesas de la modernidad» dio sentido al déspota ilustrado como *ciudadano libre y racional* cuyo papel era el de *propiciador de libertades* religiosas[201], civiles[202] y económicas[203], sobre cuyas bases se construiría la sociedad ilustrada perfecta.

Para que asuma su papel, así como para comprender el sentido de su existencia, el ser humano debe transformar su vida interior y transformarse a sí mismo en un espacio cognitivo. Ello es posible mediante procesos de aprendizaje y enseñanza. El *modelo pedagógico* de una promesa diseña el entorno educativo y el espacio cognitivo que dará lugar a la transformación del ser humano, de acuerdo con el modelo ideológico definido. El análisis de este espacio cognitivo descubre la presencia de los actores que intervienen en todos los procesos de aprendizaje y enseñanza y, al propio tiempo, la preeminencia de uno sobre otros. Del carácter de esta preeminencia derivan los enfoques pedagógicos que darán lugar a la definición de *modelos pedagógicos*. Para entender mejor esta afirmación, obsérvese la ilustración que sigue:

201 La libertad religiosa implica poder adoptar una o varias deidades, así como el no hacerlo. En cualquiera de los casos, esta deidad ya no es el sujeto principal que da sentido a la vida del ciudadano en la historia mundial.

202 La libertad civil sólo se puede dar en un sistema institucional de la sociedad civil. Para ello, la conformación de Estados-Nación autónomos, a nivel mundial, es fundamental, porque este Estado-nación deja de ser el colector tributario para convertirse en agente económico (inversor, empleador, etc.).

203 La libertad económica se asienta sobre la idea de la libertad en el mercado o igualdad de oportunidades de consumo y de la oferta de las potencialidades del individuo o grupos de individuos, expresada en la frase: dejar hacer, dejar pasar. Esta frase tiene una enorme implicación para el ejercicio de la libertad como lo entiende la modernidad, pues no se puede estar continuamente en la competencia, como tampoco en la no-competencia.

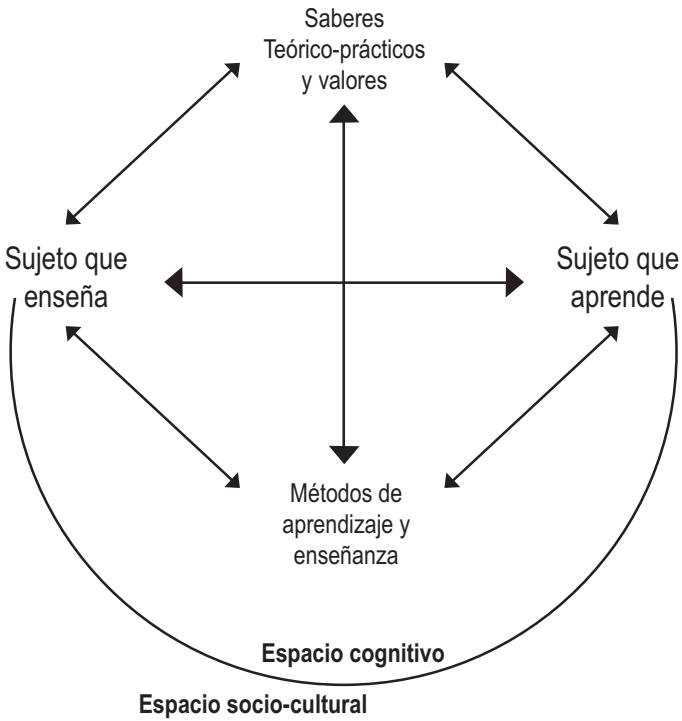

Ilustración No. 8. Esquema de un modelo pedagógico

Esta ilustración es una abstracción de un modelo pedagógico que muestra los elementos que constituyen un espacio cognitivo, cuyas relaciones no simétricas se indican con las flechas rectas o curvas. Destacan los siguientes elementos: el sujeto que enseña, el sujeto que aprende, los saberes aprendidos y enseñados, los métodos de aprendizaje y de enseñanza y el entorno socio-cultural que rodea al espacio cognitivo, cuyo propósito es la organización y gestión de aprendizajes.

A lo largo de la historia se ha privilegiado uno u otro elemento del esquema, sin ignorar o anular totalmente a los otros, dando lugar a enfoques pedagógicos como:

a) El enfoque centrado en el sujeto que enseña, cuyo rasgo principal es la responsabilidad absoluta del docente en el proceso de aprendizaje y enseñanza, denominado *modelo pedagógico tradicional*.

b) El enfoque centrado en el sujeto que aprende, cuya característica es el estímulo al aprendizaje autodirigido y autónomo, que constituye el *modelo pedagógico activo y no dirigido*.

c) El enfoque centrado en los saberes, que privilegia el aprendizaje y la enseñanza de los contenidos, sean éstos saberes teóricos, prácticos, valores o actitudes. Este enfoque deviene en el *modelo pedagógico cognitivo.*

d) El enfoque centrado en los métodos de aprendizaje y enseñanza, que pone mayor énfasis en la didáctica y estrategias de aprendizaje, así como en los medios de aprendizaje y enseñanza. Se cristaliza en el *modelo pedagógico basado en las tecnologías de aprendizaje y enseñanza*. Y,

e) El enfoque centrado en el entorno socio-cultural que asigna un peso fundamental al factor socio-cultural, como entorno del espacio cognitivo en los procesos de aprendizaje. De este enfoque se deriva el *modelo pedagógico basado en factores socio-culturales*.

Ahora bien, ¿cuál fue el enfoque pedagógico que dio lugar al modelo pedagógico del *camino de la escuela de Warisata*?

Para responder esta pregunta debemos contextualizar históricamente los momentos anteriores a la creación de la escuela Ayllu de Warisata. Esta escuela surge, como ya dijimos en las páginas anteriores, en respuesta al orden imperante en el período republicano y éste fue la continuación del orden colonial. Si bien no se conoce un estudio profundo sobre el modelo pedagógico de la época colonial, podemos deducir este modelo de la idea de "enseñanza" que se tenía entonces. Ésta puede encontrarse

en el *Diccionario de la lengua castellana o española,* de Sebastián de Covarrubias (cit. en: Weinberg, 1977: 7), publicado en 1611, donde se lee:

> *Enseñar*: doctrinar, *quasi* enseñar, *vel insinuare*; porque el que enseña mete en el seno (conviene a saber en el corazón) la doctrina, y el que la oye la guarda allí y en su memoria. O se dio *a sene*, porque los viejos son los que nos han de enseñar, como el padre viejo y anciano a su hijo mozo y poco experimentado. [*La cursiva está en el original*].

A esta primera idea, según Weimberg (1977: 7), B. R. Noydens, en sus adiciones a la edición de 1674 del referido diccionario de Covarrubias, añade:

> El padre no se ha de contentar con el enseño, sino que también se ha de valer del ceño, para el remedio del hijo que se va haciendo ruin; que es el ceño un enojo, disimulando el amor que le tiene, mostrándose algo desapegado. No le sienta blando, para que no se atreva a la mansedumbre del padre.

En estas dos citas encontramos, en primer lugar, una idea del *sujeto que aprende* como alguien que, en su estado natural, va de la perfección a la imperfección, por ello es necesario educarse para revertir esta tendencia natural. En el fondo está presente el replicador agustiniano del *pecado original* y, con ello la concepción pesimista de la historia; pero, al mismo tiempo, el replicador de la modernidad *barbarie-civilización*, en el que la educación del niño, como camino para convertirse en un *déspota ilustrado*, es un tránsito de la barbarie a la civilización, entendida esta último como una sociedad ilustrada en perfección continua. Esto es, la concepción optimista de la historia.

En segundo lugar, el rol del *sujeto que enseña* como protagonista principal en el proceso educativo. Se concibió al maestro o profesor

como el que debe inculcar en la mente de sus alumnos los contenidos de la enseñanza y, para ello, se justificaba el uso del temor y hasta la violencia física o mental como método de enseñanza.

Los *contenidos* o *saberes* que se enseñaba o se aprendía en este período, pueden ser deducidos del extracto del *Informe sobre educación pública durante la Colonia* de Miguel José Sanz (cit. en: Chiaramonte, comp., 1979: 395-397), que transcribimos a continuación.

> Apenas el niño percibe los primeros vislumbres del intelecto, lo envían a la escuela, adonde *le enseñan a leer libros* repletos de cuentos ridículos y extravagantes, de milagros horroríficos y de una *devoción supersticiosa* que se reduce únicamente a formas exteriores, por las que se acostumbran a la hipocresía y a la impostura […]. Su padre queda satisfecho y cree haber cumplido con su deber, con tal que su hijo *sepa de memoria ciertas oraciones*, rece el rosario, gaste escapulario y represente ciertos actos exteriores del ritual cristiano […]. En lugar de enseñar a sus hijos lo que deben a Dios, a sí mismos y a sus semejantes, les permiten entregarse a toda especie de diversiones peligrosas […]. En lugar de preceptos de moralidad, no les inculcan más que ciertos puntos de orgullo y de vanidad, lo que les conduce a *abusar de los privilegios de su nacimiento* […] [Con esta educación] hacen del ciudadano un ser engañoso e irracional […] en un país donde cada uno trata de *distinguirse sobre los otros por su nacimiento y vanidad* […]. Antes que el niño pueda pronunciar su cartilla con propiedad, o leer lo que es demasiado joven para poder entender, o hacer algunos cuantos palotes con la pluma, le ponen entre las manos la *gramática de Nebrija*, sin reflexionar que sin saber hablar su lengua nativa, leer, escribir o contar, es ridículo ponerle a la lengua latina […]. Esta precipitación en los estudios nace de un ardor natural para lograr los conocimientos y de una *falta de método* en dirigirlos. Los muchachos que han comenzado

> prematuramente el estudio de la lengua latina y de las ciencias liberales […] *creen que todas las ciencias se hallan contenidas en la Gramática Latina de Nebrija, en la Filosofía de Aristóteles, en los Institutos de Justiniano, en la Curia Filípica y en los escritos teológicos de Gonet y Larraga*. Si saben extractos de estas obras, decir misa, desplegar la insignia de doctor o presentarse en público con el vestido de cura o de fraile, se *hallan suficientemente habilitados para cualesquiera profesión o empleo*. Sin embargo, la decencia, según su opinión, les impide seguir los trabajos de la agricultura y les hace tratar las artes mecánicas con el más soberano desprecio […]. No hay uno siquiera, ya sea originalmente blanco o descendiente de blanco, que no ambicione ser letrado, cura o fraile […]. El labrador industrioso es un objeto de desprecio. *Todos quieren ser señores, para vivir de la ociosidad, adictos a los horribles vicios del lujo, del juego, del artificio y de la calumnia* […]. Las desgracias que resultan de dar a la juventud una educación que la habilita a recibir órdenes, no son menos lamentables. Los padres de aquellos hijos que no se han hecho curas, monjes o frailes, se hallan miserablemente mortificados al ver sus esperanzas frustradas, aunque no hayan examinado anteriormente si la naturaleza les había o no dado la vocación. [*La cursiva es nuestra*].

Como se puede observar en el informe transcrito, los *contenidos* o *saberes* que constituían parte del modelo pedagógico colonial eran la gramática, la filosofía, el derecho y la teología[204]. Con esta formación básica creían estar habilitados para ejercer cualquier profesión o empleo. En cuanto al *método,* dice que no existía ningún método de aprendizaje ni de enseñanza. Finalmente, en cuanto al *entorno socio-cultural*,

204 Estos contenidos conservaban aún la tradición curricular de las Artes Liberales de la Edad Media en Europa que excluía a las Artes Menores como la agricultura, la ingeniería y otras.

menciona las expectativas que se formaban los padres con relación al destino de sus hijos con base en el disfrute y el distinguirse de los otros por los privilegios de su nacimiento y vanidad. Esto último hacía que despreciasen todo lo que significaba el trabajo manual, así como el aprendizaje de las artes y oficios y la agricultura. Indudablemente este *modelo pedagógico* era para la educación de la élite colonial, los hijos de los europeos o hidalgos españoles. Este modelo privilegiaba la acción del *sujeto que enseña*, rasgo del *modelo pedagógico tradicional*.

Posteriormente, ya en plena lucha por la independencia y los inicios de la vida republicana de las nacientes repúblicas independizadas de España, se planteó una reforma en el modelo pedagógico. Se concibió que la educación no debiera ser para reproducir a la élite colonial privilegiada sino que en ella debiera participar todo el pueblo. Para ello, los nuevos dirigentes mandaron imprimir obras de avanzado espíritu político, exhortando extirpar los castigos corporales en las escuelas, se alentó la preocupación por la educación de la mujer y de los indios. En este sentido, esta reforma se inició con acciones simples como el hecho de que ciertas *formas* de expresión o método de enseñanza y aprendizaje se mantuvieran, modificándose el *contenido*. El hecho muy evidente fue el uso del catecismo, cuyo método de aprendizaje y enseñanza era la pregunta-respuesta. Para citar un solo ejemplo, el célebre *Catecismo real* preparado en 1785 por el Arzobispo de Charcas, San Alberto, exponía la doctrina del derecho divino de los reyes de este modo (Weimberg, 1977: 15, 17-18):

> *Pregunta* – ¿Qué cosa es el Rey?
>
> *Respuesta* – Una potestad temporal y suprema, instituida por Dios para gobernar los pueblos con equidad, justicia y tranquilidad (*Cartas pastorales del ilustrísimo y reverendísimo Sr. D. Fr. Joseph Antonio de S. Alberto, Arzobispo de La Plata*…, cit. en: Weimberg: 1977: 18).

La respuesta vino del catecismo de R. Donoso[205], quién utilizando este medio modificaba el contenido. Según Weimberg (1977: 19), se exponía de esta forma a la pregunta cuáles son los mejores gobiernos:

> El gobierno republicano, el democrático, en que manda el pueblo por medio de sus representantes o diputados que elige, es el único que conserva la dignidad y magestad (*sic*) del pueblo, es el que más acerca y el que menos aparta a los hombres de la primitiva igualdad en que los ha creado del Dios omnipotente, es el menos expuesto a los horrores del despotismo y de la arbitrariedad, es el más suave, el más moderado, el más libre, y es, por consiguiente, el mejor para hacer felices a los vivientes racionales" (Donoso, *Catecismo político-cristiano*, cit. en: Weimberg, 1977. 19).

Como se puede observar en las citas anteriores, el catecismo fue el medio y método pedagógico por excelencia para el aprendizaje y enseñanza en espacios cognitivos de la época, hasta muy avanzado el siglo XIX.

Con el propósito de mejorar los métodos y medios de enseñanza, en esa época, fue muy bien recibido el método Lancaster, en honor al inglés Joseph Lancaster, quien popularizó este método que ya se conocía en Europa desde el siglo XVI (Tanck de Estrada, 1973: 494 y ss.). Éste era un nuevo método de enseñanza que consistía en que los alumnos más aventajados enseñaban a sus compañeros, conocido, también, como *método de enseñanza mutua*. Los alumnos eran divididos en pequeños grupos de diez; cada grupo recibía la instrucción de un monitor o instructor, que era un niño de más edad y más capacidad, previamente preparado por el director de la escuela. La utilización de este método

205 Francovich (1987: 95), en pie de página, atribuye este documento a un doctor de la Universidad de Chuquisaca, a Jaime de Zudáñez. Si este fuera el caso, mostraría la importancia de esta Universidad en la gestación, elaboración y difusión de las ideas emancipadoras de la corona de España.

implicaba el acompañamiento de un sistema bien elaborado de premios y castigos y una variedad de útiles diseñados expresamente para estos propósitos. En la práctica, redujo el aprendizaje a la lectura y escritura a la mitad del tiempo que habitualmente se utilizaba. Un día típico ha sido recogido por Tanck de Estrada (García Cubas, *El libro de mis recuerdos*, cit. en: Tanck de Estrada, 1973: 498-500), como se relata a continuación:

> La escuela, ubicada en un edificio colonial, tenía uno de sus más grandes salones convertido en aula de clase donde cabían entre 100 y 300 niños. En fila, de frente al escritorio del maestro, se sucedían, una detrás de otra, largas mesas con bancos de madera para diez alumnos en cada banco. En la primera mesa de cada una de las ocho clases se colocaba un "telégrafo", uno de los aparatos distintivos de la técnica lancasteriana, que era un palo de madera que sostenía en su extremidad superior una aspa de hojalata que en un lado decía el número de la clase y en el otro EX que quería decir examen. A veces se colgada de estos "telégrafos" un tablero con los caracteres que habían de ser copiados por los niños. Frente del salón estaba una plataforma de madera con el escritorio y silla del maestro y dos bufetes para los "monitores de orden". En las paredes, había un santocristo de madera y alrededor del cuarto se suspendían grandes carteles para la enseñanza de lectura y aritmética. […]. Cada grupo de diez niños tenía su monitor que, de acuerdo con un horario, enseñaba las lecciones de escritura, lectura, aritmética, y doctrina cristiana. Además de estos "monitores particulares", había "monitores generales" y "de orden". Los monitores generales tomaban la asistencia, averiguaban la razón de la ausencia de un alumno, cuidaban los útiles de enseñanza y los de orden administraban la disciplina. […]. Al entrar a la escuela en la mañana, el niño se formaba en línea con sus compañeros de clase para inspección de cara, manos y uñas: su ropa debe estar limpia, sus zapatos o sus pies sin lodo". Al toque de una campanita de bronce,

> los niños marchaban al aula y se distribuían en las mesas por clases. Con una precisión militar y siguiendo la señal del monitor de orden, "los alumnos daban su frente a las mesas, quitándose los sombreros, echándoselos a las espaldas sujetándolos por medio de un cordón y se arrodillaban para elevar sus preces al Ser Supremo…". La primera asignatura era de escritura y estaba dividida en ocho clases. Las mesas situadas inmediatamente frente al escritorio del director, eran para los alumnos más chicos. En vez de tener una superficie de madera, estas mesas tenían una gran cajilla cubierta de arena. Los diez niños, sentados todos del mismo lado de la mesa, miraban al monitor que dibujaba una letra en la arena seca. Los muchachos delineaban sobre ella, y cuando tenían más destreza dibujaban la letra sin la ayuda del monitor. Se enseñaba, primero, las letras que consideraban más fáciles como I, H, T, L, E, F; después las que tenían ángulos (A, U, W, M, N) y curvas (O, U, J).

La narración aún describe otros momentos muy importantes en la vida diaria de la escuela lancasteriana. Sin embargo, con lo transcrito creemos suficiente para entender este método.

La influencia de este método fue tan grande en Latinoamérica que algunos seguidores, tal el caso de cinco hombres prominentes de la ciudad de México que fundaron una asociación civil en 1822, elaboraron una cartilla para implantar este método con el propósito de guiar de manera pormenorizada las actividades de enseñanza de los maestros. Esta cartilla, además de los contenidos de la enseñanza, tenía indicaciones precisas sobre cómo transmitir estos conocimientos, dice Vega Muytoy (1999: 157 y ss.), y, además, indicaciones arquitectónicas para la construcción del salón de clase y el mobiliario y útiles escolares indispensables, sugerencias para organizar la escuela, cuadros sobre los que se podía ejemplificar horarios de clases, registro e inscripción, lista de asistencia, etc. Este ejemplo, con más o menos entusiasmo, se repitió en toda Latinoamérica.

Otro hito importante que rodeó al contexto histórico de Warisata fue la misión Belga en Bolivia. Esta misión estuvo encabezada por Georges Rouma y compuesta por otros profesores belgas y de otros países. Esta misión fue contratada por el gobierno boliviano de la época cuya gestión se inició en 1908 por el enviado en misión diplomática Daniel Sánchez Bustamante. En el informe de esta misión se sugería la creación de una Dirección General de Instrucción primaria, secundaria y normal a cargo de un pedagogo europeo, sugerencia que se materializaría el 6 de febrero de 1914, emitiéndose la disposición legal correspondiente (Bolivia. Edición oficial, 1917: 48-52). Rouma asumió la Dirección General y se ocupó de la redacción de programas –contenidos de los *saberes*–, la organización pedagógica de las normales y profesores de éstas, destrucción de los *métodos de enseñanza* mnemónica y verbal reemplazándolos con métodos que ponían en juego todas las *actividades del niño* (Bolivia. Edición oficial, 1917: 56-59), en una escuela libre, en el que el ambiente escolar debía "ser un micro cosmos hecho de libertad, de cooperación, de solidaridad, de responsabilidad, de justicia, de disciplina y de buen ejemplo" (Suárez, 1970: 224-225). Esto significa que la labor emprendida por la misión belga a la cabeza de Rouma constituyó la realización de una reforma educativa que significó una reasignación y modificación de roles en los elementos del esquema del modelo pedagógico. Es así que se prestó una enorme importancia al factor *socio-cultural* del espacio cognitivo para transformarlo en un *espacio productivo. C*on la reforma del diseño curricular se introdujo, entre otros, los trabajos manuales y la gimnasia, que fue toda una novedad en el ambiente escolástico de la época, además del arte, la moral y la filosofía. Del mismo modo, proyectó una concepción moderna sobre el papel del *sujeto que enseña* y el que *aprende,* pero, esencialmente, se concentró en la reforma de los *métodos de aprendizaje y enseñanza* a partir del fomento de la lectura, la asistencia a las bibliotecas, el uso de los laboratorios, la realización de trabajos, etc. (Suárez, 1970: 216-218). Es decir, se planteó la transformación de las escuelas pasivas en escuelas activas. ¿Fue realmente así?

En el documento-informe *Arcaísmo del Instituto Normal Superior organizado por la Misión Belga*, escrito por Juan Bardina, el año de 1917, nos presenta una opinión contraria. Este documento-informe presenta el siguiente cuadro:

a) la situación del *método* de aprendizaje y enseñanza en el modelo pedagógico en ese entonces se describe así:

> La substancia de la educación moderna era completamente olvidada. *Los procedimientos más arcaicos* eran aplicados a todos los órdenes de la educación. Debajo de un brillante y ruidoso cascabeleo superficial, se ocultaba la vaciedad más estupenda. Y *la ranciedad de los métodos* físicos, intelectuales, morales energéticos eran tan radical, que yo llegaba a dudar de mi propia experiencia; y la alucinación me hacía pensar en si, por acaso, estaba viviendo en una institución de cien años atrás, cuando *la pedagogía, falta de médula y de experimentación*, se limitaba a la brillante cáscara de palabras radiantes y pomposas (Bardina, 1917: 23). [*La cursiva es nuestra*]

En este fragmento del informe citado se desprende con toda nitidez el elemento *métodos y medios de enseñanza y aprendizaje* obsoletos vigentes aún en el modelo pedagógico de los primeros veinte años del siglo pasado, según la ilustración No. 8, de las páginas precedentes. Ello quiere decir, no obstante los esfuerzos realizados por algunos educadores del período de la emancipación y del republicano, y de la misión belga, no se logró aún modernizar la forma de hacer educación.

b) Sobre los *saberes de aprendizaje y enseñanza,* dice lo siguiente: "Los contenidos de los programas, sobre todo en escuelas mal organizadas como nuestro Instituto, se refiere a abstracciones aún descendiendo a casos prácticos, se trata de casos prácticos supuestos, fingidos, sin íntima relación con la vida real" (Bardina, 1917: 35). Lo que quiere decir que no hubo modernización en los contenidos de aprendizaje y enseñanza.

c) Sobre el rol del *sujeto que enseña,* dice:

> … el profesor, expositor elocuente y claro, daba a los alumnos todo el trabajo hecho, colocando en su cabeza unos pueblecitos muy lindos que él había fabricado o que él, a su vez, había recibido de otros. Estas cabezas amuebladas, sin hacer ejercicio de mayor esfuerzo, restaban anémicas e improductivas. Sin trabajar las ideas con actividad propia, es decir, sin digerirlas, eran cabezas de ciencia yuxtapuestas, aptas para repetir, nunca para obrar con propio esfuerzo (Bardina, 1917: 42-43).

En estas frases se muestra con toda nitidez que el *sujeto que enseña* era un reproductor memorístico y pasivo intelectualmente, es decir, se reducía a la imposición pasiva en la *memoria* –memorismo–, en la *inteligencia* –intelectualismo– y en las *manos* –practicismo–.

d) De lo anterior se deduce el rol del *sujeto que aprende* como un ser pasivo, que simplemente recibe todo lo que ya está hecho y no se esfuerza para nada en transformar ni producir, por lo tanto, todos los saberes acumulados son estériles (cfr. Bardina, 1917: 48-49). Sólo se entrena para realizar memorizaciones, repeticiones y copias sobre conocimientos estériles cuyo aprendizaje, en la vida real, le conducirá al fracaso. Aún el practicismo es estéril porque no es una actuación vivida, es simple copia de la vivencia ajena.

Esta descripción del modelo vigente en esa época es tan contundente que creemos que cuando la escuela de Warisata se creó no había cambios sustanciales.

Ahora bien, ¿cómo concibió el *modelo pedagógico* la *escuela de Warisata*?

De la recapitulación y reflexión que hace Salazar Mostajo (1992: 91-116), mientras fue protagonista principal de esta experiencia educativa inédita, deducimos el *modelo pedagógico* del *camino de la escuela de Warisata*. Empieza así:

> Nuestra pedagogía […] consiste en enseñar a trabajar al niño primero su escuela, amasar barro para ella, cuidarla; luego, su conocimiento se hará a base del conocimiento de su mundo. […]. [Por ello], la escuela rural no tiene por misión "preparar al niño para la vida", [pues], la "preparación para la vida" estaba destinada a la consolidación del régimen imperante, basado en la servidumbre […]. No una **preparación** para la vida, sino la vida misma, la vida resultante de la división de clases, de la desigualdad y de la injusticia, la vida que exige imperiosamente un cambio, la vida creadora de conciencia y aptitud de lucha, en lugar de ser una adaptación conformista a modalidades actuales (Salazar, 1992: 93-96).

Ya en esta cita se muestra la diferencia con otros modelos. Se concibe a la *escuela ayllu de Warisata* como más que un simple *espacio cognitivo*, es la vida misma la que educa y forma al niño indio para ser protagonista en la creación de un nuevo mundo, de un nuevo orden mundial. Por ello, como institución social, debía ser un *espacio productivo* tanto de saberes como de bienes y servicios. Por tanto, el *entorno socio-cultural* no está separado de los procesos de aprendizaje y enseñanza, al contrario, es el espacio donde se da el encuentro entre el *espacio cognitivo y tecnológico* con el *espacio productivo*. De este modo, es la comunidad entera, la sociedad, lo que educa a sus miembros con la actividad y el trabajo ligado a la reflexión y abstracción.

Esta nueva concepción implicaba, por supuesto, la modificación de los roles de los otros elementos del esquema del *modelo pedagógico*. En ese sentido, concibió al *sujeto que aprende* como un ser activo, inmerso en el trabajo productivo, a partir del cual elabora abstracciones que racionaliza sobre la realidad. Porque el "ser activo" del sujeto, con esta nueva conceptualización, deviene no solamente de la mera actividad –porque si así fuese el niño indio aprendería mecánicamente, pasivamente, sin cuestionar su aprendizaje, si bien podría ser activa, sin embargo, aún seguiría siendo un aprendizaje funcional y conveniente a una sociedad que desea perpetuar su domino, la sociedad burguesa–;

sino de la actividad ligada estrechamente al trabajo productivo. Por ello, es una "escuela trabajo".

> El concepto de "escuela activa" hay, pues, que complementarlo: será la "escuela activa y de trabajo" la que corresponda a la realidad. Sin embargo, sucede con la "escuela del trabajo" lo mismo que con la "escuela activa", que *en manos de la burguesía capitalista se convierte en un factor para la conservación de su dominio*, de donde aparece como una maldición para el oprimido […]. Por mucho que el producto de ese trabajo sea útil, *no establece las relaciones consiguientes*, porque no es fruto de necesidades sociales, se ha segregado de su condición de clase. En su producto no se revela su elemento principal, que es la relación explotador-explotado, que es la que genera todo proceso de cambio en las sociedades divididas en clases (Salazar, 1992: 99; *la cursiva es nuestra*).

Entonces, se concibe que el *sujeto que aprende* no sólo debía recibir pasivamente los contenidos de su aprendizaje, sino que debía relacionarla con la realidad en la mediación del trabajo para cuestionarla y comprender su situación en la estructura de la sociedad para plantearse su liberación.

El *sujeto que enseña*, en estas nuevas condiciones, ya no es el maestro omnipotente que lo sabe todo y que tiene la verdad para transmitir e imponer a sus alumnos sino que es alguien que debe propiciar la recuperación del *derecho a hablar* y, por consiguiente, el *derecho apensar*. Debemos recordar que una de las formas de discriminación y marginación del indio fue, precisamente, negar estos derechos con el supuesto de la inferioridad natural del indio. De ahí que el *Parlamento Amauta* de la escuela fue el espacio donde el indio adulto inició esta recuperación y el aula o el espacio cognitivo el del niño indio. Salazar (1992: 101-102), sobre estos derechos conculcados, se expresó de este modo:

> …Warisata era la restauración del Parlamento Amauta, que no era sino la recuperación del **derecho a hablar** de que el indio había sido despojado por centurias. Y este es el derecho inmanente, epónimo, con el que el indio reencuentra su condición de ser humano, se descubre a sí mismo, se halla apto para las luchas por su libertad. Porque el derecho de hablar no es sino el **derecho de pensar**, anterior a toda reivindicación. […]. *A tal concepción llegó el maestro [Pérez] no a la manera de un Mesías que anuncia deslumbramientos trascendentales o el trastorno de las naciones, sino por la vía más modesta de la observación diaria, de la práctica cotidiana*, a través del trabajo y de la necesidad social. [*La cursiva es nuestra*].

En estas últimas frases, se muestra con toda nitidez el espíritu sobre la concepción horizontal del *sujeto que enseña* elaborada en Warisata, como un par del indio y del niño indio, del que, en muchas ocasiones, tuvo que aprender lo que ignoraba sobre varios temas.

En cuanto al contenido de los *saberes*, el diseño curricular contemplaba:

> … aritmética, geometría, geografía, historia, música, artes plásticas, educación física, ciencias naturales. Lo más destacable era que conocimiento y trabajo eran simultáneos íntimamente ligados; medir, contar, calcular, comparar, analizar, todo era el requerimiento mismo del trabajo, era la ejecución misma del trabajo, y por consiguiente era un saber imborrable y definitivo (Salazar, 1992: 103).

Lo que se puede destacar de esta descripción es que se incorpora contenidos ya planteados en los inicios de la vida republicana, como la necesidad de industrializar y modernizar el país y crear una sociedad basada en la producción para el mercado, con ciudadanos funcionales para esta sociedad. En ese sentido, constituye una recuperación e incorporación de la herencia colonial y republicana y de la ancestral andina en el currículum de Warisata.

Sobre los *métodos de aprendizaje y enseñanza* se debe destacar el uso del taller y el sembrío. De este modo, se liga aula-taller-sembrío. Sobre el *taller*, Salazar (1992: 104-105) dice:

> La finalidad del taller no era hacer artesanos, sino capacitar al hombre para utilizar los recursos del ambiente. El indio, en forma elemental, siempre se bastó a sí mismo, y eso, desde la infancia. La escuela encaminaba esa aptitud hacia formas superiores, con el uso de la herramienta moderna, que permitía perfeccionar las pequeñas industrias domésticas. […]. En los talleres de carpintería y mecánica los alumnos fabricaban todo lo que necesitaban en lo doméstico como en lo escolar: reglas, formas geométricas, tableros, mesas, bancos, sillas, catres, floreros, candeleros, utensilios de toda clase. […]. De esta manera la Escuela se dotó a sí misma de cuanto necesitaba en infraestructura y equipamiento […]. El taller de tejidos permitía, además, ofrecer ocupación rentada a mujeres jóvenes que carecían de medios de vida. Los artículos fabricados se ofrecían en venta al público […]. El taller de alfombras adquirió inesperada prosperidad hasta convertirse en una industria nacional; lo mismo la sombrerería y el tejido de bufandas, […] la fábrica de tejas y ladrillos, que aparte de servir a la Escuela, estaba suministrando sus productos a los campesinos.

En cuanto al *sembrío*, dice lo siguiente:

> El trabajo agrícola, desde luego, era la base de toda la acción escolar. La idea central era adecuar esa actividad a la producción regional; la escuela sería productora de tubérculos, en el altiplano; maíz en el valle; ganado en los llanos; madera en el bosque; de fundarse Núcleos en zonas mineras, tendrían que ocuparse de los cultivos que se pudiesen aclimatar en esas zonas por lo general desérticas, e incidir en la metalurgia y afines.

De la descripción de esta forma de trabajo pedagógico se desprende que el *aula* era, en realidad, el espacio donde se encontraban los

cimientos de la manufactura, la industria, la agricultura, ganadería y el comercio con la intelectualidad, eliminando la separación artificial entre el trabajo manual e intelectual. Como método de trabajo didáctico fue una contribución importantísima al pensamiento pedagógico universal.

Un esquema general del modelo pedagógico descrito puede observarse en la ilustración que sigue:

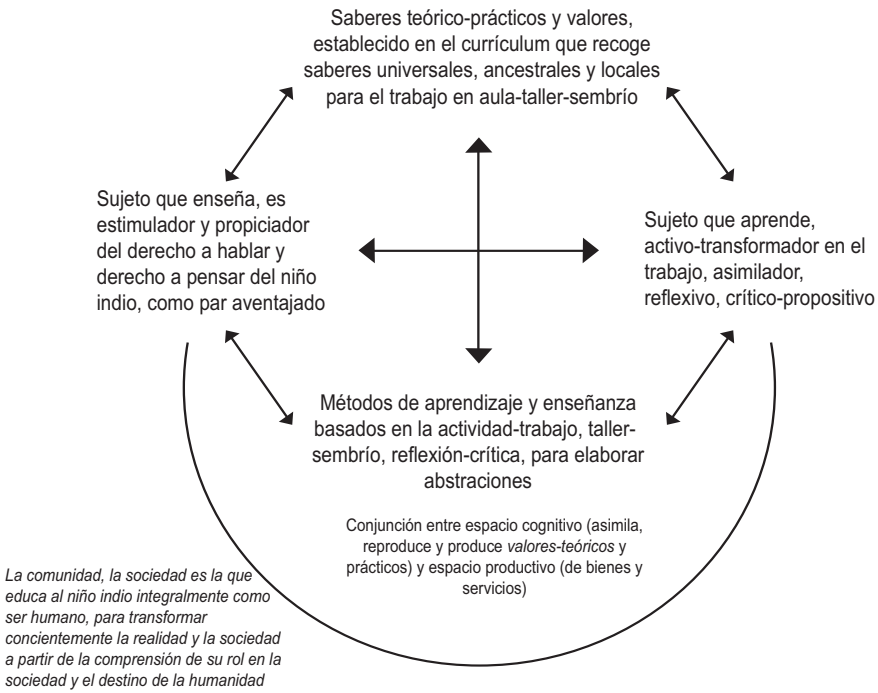

Ilustración No. 9. Esquema del modelo pedagógico del camino de la Escuela de Warisata

Esta ilustración es la continuación de la anterior, pero, ya ejemplificada con el caso del *modelo pedagógico* del *camino de la escuela de Warisata*. Así, el *sujeto que enseña* se concibe como un estimulador y propiciador del derecho a hablar y pensar del niño indio, él mismo

es un par aventajado. El *sujeto que aprende* es un aprendiz activo-transformador en el trabajo, asimilador, reflexivo y crítico-propositivo. Los *contenidos* constituyen la síntesis de la herencia humana, esto es, de saberes universales, ancestrales y locales. Los *métodos* de aprendizaje y enseñanza basados en la actividad y el trabajo, el taller y el sembrío, la reflexión y la crítica para elaborar abstracciones. De este modo, se da una conjunción entre el espacio meramente cognitivo con el espacio productivo de bienes y servicios. El *entorno*, en realidad, es la propia sociedad que está integrada a la escuela. Propiamente hablando, es la comunidad la que educa al niño indio.

Por tanto, esta ilustración muestra una nueva concepción de aprendizaje y enseñanza que es una contribución de los vencidos de la conquista y colonización europea del siglo XV, los indios de América, a la cultura universal, para educar y formar seres humanos más humanos.

Modelo formativo del camino de la escuela de Warisata

En el esquema propuesto en la ilustración No. 4, el *modelo formativo* constituye el instrumento que todo *camino* de una promesa diseña para la formación de sus *legitimadores* en consonancia con la *promesa*, con el modelo ideológico, el modelo educativo y el modelo pedagógico. En ese sentido, describe los momentos o etapas en la formación del ser humano a partir de un esquema de saberes.

Estos saberes son teóricos y prácticos, científicos y no científicos, valores y creencias, mitos y ritos, que se pretende inculcar y desarrollar en los individuos, cuyo nombre técnico es *currículum*. El diseño del currículum es explícito y, a la vez, implícito –denominado currículum oculto– que establece, por un lado, el límite y, al propio tiempo, el encuentro y fusión entre la *libertad* –el mundo de las decisiones– y la *necesidad* –el mundo de las regulaciones y normas– en la educación de este ser humano tanto en el plano personal e individual como en

comunidades de aprendizaje. Por otro lado, establece las normas mínimas o frondosas, según el *modelo pedagógico* que se adopte, siempre en el juego entre el intento de conciliar esta *libertad* y la *necesidad* en la vida en comunidad, en la sociedad donde está inserto este ser humano, para la administración y organización de espacios cognitivos, tecnológicos y/o productivos. Sólo de este modo, la educación puede formar ciudadanos funcionales a los ideales de la promesa en el *camino* ya establecido. Precisando mejor esta idea, el *modelo formativo* se centra y se mueve al ritmo y alrededor del currículum. De ahí la importancia de comprender el papel del currículum en el modelo formativo. Para este propósito, obsérvese la ilustración que sigue:

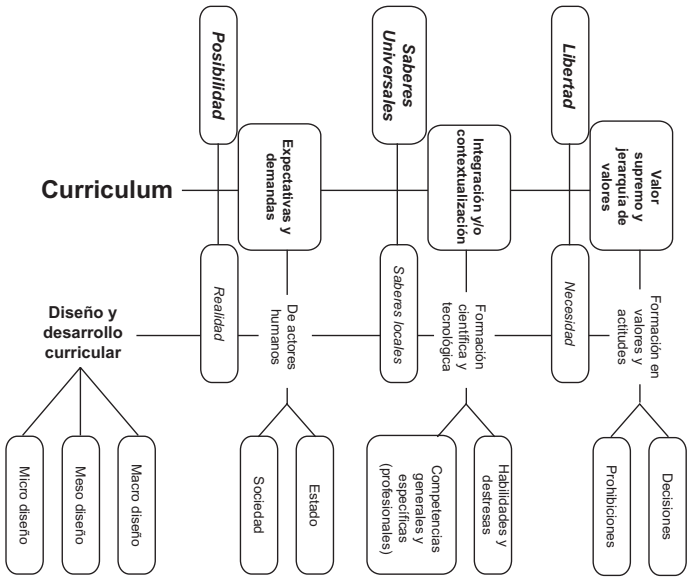

Ilustración No. 10. Esquema del currículum

La ilustración anterior muestra el currículum de un *modelo formativo*, cuya lectura empieza en la línea horizontal superior en la extrema derecha, donde se ubica el valor supremo y de él se desprende la jerarquía de

valores. En el caso concreto del *camino de la escuela de Warisata,* el valor supremo era la *libertad* que sólo era comprensible si, también, estaba presente la *necesidad*. Siguiendo en la misma línea hacia la izquierda, se tiene la integración y/o contextualización de *saberes universales y locales*. Finalmente, las *expectativas y demandas* generadas en torno a la escuela de *Warisata*, cuya satisfacción está entre el juego de lo posible y de lo real. En la línea horizontal que sigue abajo, se representa los propósitos de la formación educativa en correspondencia a la línea horizontal primera. El rótulo de la extrema derecha enuncia la *formación en valores y actitudes* para que el sujeto andino gestione, en consonancia con el valor supremo y su escala, sus decisiones y prohibiciones. Le sigue la *formación científica y tecnológica* para el desarrollo de habilidades y destrezas y competencias generales y específicas profesionales, como resultado de la integración y/o contextualización de saberes. Las expectativas y demandas son de actores humanos: el estado y la sociedad. Esta línea termina en el extremo izquierdo señalando que todo ello es una conjunción del diseño y desarrollo curricular en sus tres niveles: macro, messo y micro.

Esta explicación descubre que tanto el valor supremo como la jerarquía son instituidos por la *promesa*. Al develarse esto, se desprende que el fin último del *camino* de la promesa es materializar este valor supremo. En esta realización siempre están presentes el juego entre el mundo de las decisiones, esto es la *libertad* de tomar una u otra decisión, y el de las *regulaciones* o *normas* que limitan aquella libertad. De ello resulta que educar en el camino de una promesa es formar al individuo humano en una de las siguientes opciones: a) en y para el ejercicio de su libertad o, b) en encadenarlo con prohibiciones que resultan de las regulaciones o normas. A lo largo de la trayectoria que se dibuja en este juego entre *libertad-necesidad* se ubican los distintos modelos pedagógicos en la tarea de formar al sujeto que aprende, sobre todo, en valores y actitudes frente al propio sujeto y al mundo que lo rodea. Así, en un extremo se ubica el *modelo tradicional,* en cuya concepción está la

idea de que el profesor debe disciplinar al estudiante para la obediencia de las normas y leyes morales. En el otro, el *modelo activo y no dirigido* que concibe a la educación como un entrenamiento para el ejercicio de la libertad. Los otros modelos se ubican en los puntos intermedios de estos dos extremos.

La idea de que educar es formar no es reciente, ya desde la antigüedad griega se conceptualizó a la educación como formación del hombre, en el sentido de modelación de acuerdo a un ideal, como en la imagen de un escultor que esculpe el mármol para formar una estatua (Solé Blanch, 2006: 139 y ss.). En este caso, formar al hombre significaba formar su comportamiento y su actitud frente a sí mismo como a su entorno, para que tome decisiones adecuadas o funcionales a la jerarquía de valores de la promesa, mediante el cincel de la disciplina y de los premios y castigos para ir eliminando aquello que se consideraba superfluo o innecesario. En una sociedad esclavista, sólo algún segmento de la sociedad humana tenía el privilegio de la libertad, pero a ésta se la consideró y denominó como natural, animal o instintiva. Entonces, se identificó a la libertad natural e instintiva con la *barbarie* y a la *civilización* con una especie de libertad artificial, esto es, la libertad normada, que apareció cuando se hizo necesaria en la vida social, en la convivencia con otros. De ahí que la educación se entendió como modelar al hombre limitando o domando esa libertad natural con otra, la libertad normada hasta que el propio hombre lo hiciera por cuenta y decisión propia. A eso se le llamó *civilización*. Entonces, un hombre civilizado era uno que se autolimitaba, se autoprohibía a la hora de tomar decisiones, esto es, se autodisciplinaba de acuerdo con los límites o prohibiciones que establecía la norma, para tomar sólo aquellas que conducían a la realización del valor supremo de la promesa.

Esta explicación permite entender por qué la historia de la humanidad, la historia de las promesas, giró en torno al tránsito de la

barbarie a la *civilización*. En este tránsito juega un papel protagónico la labor educativa de las instituciones sociales creada para tal fin como un paso obligado de quien quisiese transitar el camino, según cómo se conceptualizaba estos dos conceptos. Por ejemplo, en el marco de la «promesa de San Agustín», *barbarie* era el mundo del pecado, el amarse a sí mismo antes que a Dios en la ciudad terrena, y *civilización* el mundo en la ciudad de Dios. Las «promesas de la modernidad» entendieron por *barbarie* a la vida regida por los instintos, la vida salvaje, y *civilización* a la vida regida por la limitación o sometimiento de esta vida salvaje por *leyes morales*. La educación consistía, de acuerdo con esta concepción, en el aprendizaje y la enseñanza de la autodisciplina para tomar decisiones según las *leyes morales*. Estas leyes resultaban del ejercicio de la razón natural en el ámbito de la libertad natural que descubría la libertad artificial o moral cuando se enfrentaba al otro en su diario vivir. En esto consistía el ejercicio de la *libertad*. La educación consistió, pues, sobre todo en la idea kantiana, en transitar de la *barbarie* a la *civilización* hasta llegar a construir una sociedad libre, ilustrada, que se autoperfeccione constantemente para la felicidad del hombre. Por ello, la *libertad* no podía entenderse plenamente sin la *autonomía*.

Ahora bien, ¿cuál la utilidad del valor supremo y la jerarquía de valores en el currículum de un *modelo formativo*? En cierto modo, establece la identidad del camino de la promesa y el sello particular del modelo formativo del sujeto, así como el resto de los modelos mostrados en el esquema del metamodelo. A partir de este valor supremo y la jerarquía resultante, se define la estructura de saberes para que el sujeto que aprende desarrolle ciertas habilidades mentales y destrezas manuales para un desempeño óptimo y exitoso, en consonancia con los ideales ya señalados, como parte de la formación del individuo.

El diseño del currículum se desarrolla en tres actos. El primer acto es para la formación o educación en valores y actitudes a fin de que el sujeto aprenda a tomar decisiones y asumir la responsabilidad de esta decisión, como característica fundamental en la vida del ser humano y

como materialización del ideal establecido por la promesa. El segundo acto es para la formación científica y tecnológica, con el fin de desarrollar habilidades y destrezas así como competencias generales y específicas necesarias e imprescindibles para el desenvolvimiento cotidiano en una sociedad diseñada por el *modelo ideológico* y que complementa a la educación en valores y actitudes. Este diseño se mueve en el juego de equilibrar o asignar un peso mayor a los saberes universales o los saberes locales. Para comprender mejor este juego, se define el *saber* en sentido amplio, de manera que comprende el conocimiento científico y tecnológico así como otros tipos de conocimiento: los mitos y ritos, etc. Y, el tercer acto es para responder a las demandas y expectativas que tanto el Estado como la sociedad han generado en torno a la formación del sujeto. En el plano concreto, el Estado espera que los sujetos formados constituyan los agentes legitimadores de la promesa que ha dado origen; la sociedad espera que sean los agentes que promuevan las condiciones materiales para el desarrollo de la sociedad.

El currículum del esquema comentado muestra que se expresa en un diseño macro curricular, cuyo alcance es global; luego, éste se desarrolla en un diseño messo con alcance medio; y el diseño micro curricular tiene un alcance local.

En el caso de Warisata, el currículum del modelo formativo estaba estructurado con la *libertad* en la cúspide de la jerarquía de valores, porque la escuela debía convertirse en instrumento de la lucha, en busca de la *liberación del indio* (Salazar Mostajo, 1992: 19). Pero, esta idea de libertad como valor tenía diferencias con la de la modernidad europea. La diferencia radicaba en que no se refería a la libertad individual sino a la paridad *chachawarmi*, tal como concebía al sujeto el pensamiento andino. A partir de este valor se estructuró un sistema que recogía valores de la modernidad así como, también, de la amautica andina. Entre ellos podemos mencionar, la verdad, la justicia, la reciprocidad, la complementariedad, etc., cuyo estudio es aún indicativo en este trabajo.

La contextualización de saberes en el currículum del *camino de la escuela de Warisata* se entendió como integración entre los saberes provenientes del occidente y los de la cultura ancestral andina, y a partir de esta integración se esbozó una nueva forma de concebir la ciencia y la tecnología, que aún está en construcción.

Finalmente, en cuanto a las expectativas, sólo muestra las de la sociedad india oprimida, que significaba la formación de líderes y militantes de la causa india. En cuanto a los niveles de concreción del currículum no hay claridad, entendible porque esta escuela fue una experiencia particular que duró apenas nueve años.

Ahora bien, el modelo formativo propiamente dicho en el *camino de la escuela de Warisata* se esbozó y ejecutó un diseño que se muestra a continuación.

	Niveles o ciclos	Edad	Duración	Perfil terminal	——
Escuela Única	*Instituto de (Investigaciones) indología*	——	——	——	
	Sección Normal	——	4 años	Profesional múltiple y luchador, conductor y líder social del movimiento indio	Continuaron liderando el movimiento iniciado en 1931
	Sección Profesional	de 13 a ...	Sin límite en el tiempo (4 años)	Preparado para la lucha ventajosa por la vida en la causa de su preferencia	
	Sección Vocacional	de 10 a 12	3 años	Produce objetos de necesidad cotidiana. Maneja herramientas con destreza. Posee redacción propia y composición literaria. Conoce temas de geografía, historia, botánica, zoología, etc, asi como habilidades mentales como la clasificación, análisis, síntesis; identifica propiedades y utiliza objetos reales	
	Sección Elemental o Pre-vocacional	de 6 a 9	3 años	Desarrolla la lectura y escritura, se ubica, se sitúa y explora el entorno; tiene capacidad de desplazamiento, de equilibrio, de dirección visual, auditiva, motriz, se relaciona son sus semejantes mediante la sociabilidad	
	Sección Jardín Infantil	de 4 a 6	2 años	Conoce la flora y la fauna, cuida el gallinero, palomar, conejos, el ganado de la escuela. Posee concepciones sobre formas y colores,valores, espacio, así como asocia, crea, inventa a través del arte, lenguaje, y la escritura y lectura en español	

Ilustración No. 11. Modelo formativo del camino de la Escuela de Warisata (Elaboración propia con base en Salazar Mostajo 1992: 116-131).

¿Qué muestra la ilustración anterior? Una lectura rápida nos sugiere, en primer lugar, que es un cuadro de doble entrada en filas y columnas. La columna de la extrema izquierda indica, bajo el rótulo de la "escuela única", que es un diseño de formación acumulativo. La primera fila superior indica los rótulos de las columnas. En segundo lugar, la información que proporciona son las siguientes: una indicación de los nombres de cada nivel y ciclo –la segunda columna– junto con los grupos etáreos para cada ciclo –tercera columna– que debe leerse de abajo hacia arriba. En tercer lugar, la duración en años para cada ciclo –cuarta columna–, en total se requiere ocho años desde el jardín infantil hasta la formación profesional como maestro de indios. En cuarto lugar, el perfil terminal para cada ciclo. Finalmente, un comentario si corresponde –la última columna.

Debemos señalar que a partir de este bosquejo se materializó la formación de los indios tal como se planteó en Warisata. Por el corto tiempo que duró esta experiencia no pudieron desarrollar el *Instituto de Investigaciones sobre Indología*, por ello, este bosquejo queda ahí, como una indicación para el futuro.

Como síntesis de este capítulo, podemos decir que el *camino de la escuela de Warisata* es todavía un bosquejo, dependerá su desarrollo de los acontecimientos futuros que vayan sucediendo en la realización de la «promesa de Warisata», cuya historia recién está escribiéndose en sus prolegómenos.

Capítulo V

Perspectivas futuras de la «Promesa de Warisata»

En este capítulo realizamos una prospectiva de la «promesa de Warisata» a partir de un breve análisis de la evolución y desarrollo de la «promesa de San Agustín» y de las «promesas de la modernidad». En esta tarea está presente la idea de que, utilizando el análisis genealógico[206] como método de estudio, se puede develar el desarrollo y evolución de los replicadores culturales que encierra una promesa y, con ello, poner de manifiesto una regularidad susceptible de ser modelada. A partir de este modelo resultante, conjeturar "racionalmente" acerca de otros casos semejantes. En otras palabras, si lográramos obtener un modelo explicativo sobre la génesis, el desarrollo, la decadencia o vigencia de las promesas estudiadas en los capítulos anteriores, con este modelo obtenido, podemos "pronosticar" el destino o la perspectiva futura de la «promesa de Warisata». Por tanto, la pregunta de este capítulo es la siguiente: ¿Cuáles son las perspectivas para la realización de la «promesa de Warisata» en la historia mundial? El objetivo resultante se formula como *develar el modelo descriptivo que permita identificar los elementos de la promesa para realizar una prospectiva sobre las posibilidades de realización.*

206 Esta palabra ha sido popularizado por M. Foucault (1998: 22 y ss.) para significar el acoplamiento de saberes universales dominantes con los *saberes sujetos* de las memorias locales. En ese sentido, hay un enfrentamiento y, al mismo tiempo, una interpenetración entre estos saberes, en cuyo forcejeo el conocimiento y discurso científico se devela como útil para controlar y someter a los *saberes sujetos*.
Nuestra interpretación de este término es que la genealogía permite rastrear los orígenes de los *replicadores culturales* mostrando su génesis, evolución, desarrollo y vigencia según el principio formulado por Dawkins (2002: 19 y ss.).

Como en los capítulos anteriores, de la pregunta principal de este capítulo se desprenden otras. ¿Cómo y con qué instrumentos realizar la prospectiva de una promesa? ¿Cuáles son los elementos de una promesa que conforman un modelo descriptivo? ¿Cómo fue la evolución de las promesas estudiadas de acuerdo al modelo descriptivo? Y, ¿qué pronóstico resulta de la aplicación del modelo descriptivo a la «promesa de Warisata»?

Entonces, previamente, describimos los elementos constitutivos de cualquier promesa y su papel en la legitimación de ella.

Modelo descriptivo de los elementos constitutivos de toda promesa

Toda promesa, al ser formulado, inicialmente surge como un producto de los deseos o aspiraciones de un grupo social históricamente determinado y, al propio tiempo, se dirige a ese mismo grupo, que se constituye en la *base social* de la promesa. La característica general de esta base es que consta de individuos excluidos y marginados de los beneficios materiales y espirituales alcanzados por una sociedad en un momento histórico, por ello, sus deseos y aspiraciones están invisibilizados o sepultados por el discurso dominante y, a su vez, descalificados como irrealizables por pretender alterar el orden establecido (cfr. Benjamin, 1989: 181 y ss.). Ello explica por qué son contestatarios al orden y la estructura social dominante vigente (cfr. Austin, 1955: 4 y ss.). Por lo tanto, este *grupo de personas*, la *base social*, constituye el primer elemento de la promesa, a su vez, destinatario de la *intencionalidad*[207] de la promesa. De este

207 Recuperamos la palabra «intencionalidad» en el sentido conceptualizado por Francisco Brentano (192?: 25 y ss.), cuando habla de los fenómenos psíquicos. Al respecto, dice:

> Todo fenómeno psíquico está caracterizado por lo que los escolásticos han llamado inexistencia [–no significa la no-existencia, sino la existencia en–] intencional (o mental) de un objeto, y que nosotros llamaríamos […] la referencia de un contenido, la dirección hacia un objeto (por el cual no hay que entender aquí una

modo, la *intencionalidad*, cuando la promesa se legitima, se convierte en el motor o fuerza que presiona a la realización de la promesa. Es este momento cuando se dota de otros replicadores que juegan un papel normativo y coercitivo.

De la *intencionalidad* se deduce el *contenido* de la promesa, que es el segundo elemento. El contenido es la expresión o explicitación de las esperanzas o deseos subjetivos de las personas que permanecieron latentes a lo largo del tiempo y que, luego, en su formulación se explicitan. Estas esperanzas o deseos individuales, cuando son compartidos con «otros», que constituyen, a su vez, un proceso pedagógico, se transforman en «replicadores culturales» que se propagan en la mayoría de los miembros que constituyen la *base social*. Inclusive puede trascender al grupo inicialmente destinado para abarcar a otros sectores sociales. Entonces se inicia el proceso de *legitimación* de la promesa, que no es otra que la instrumentalización politológica del diseño pedagógico. La *legitimación* es la adopción del *contenido* de la promesa por la mayoría de los miembros, la cual cala hondo en la subjetividad de los individuos de la base social, de tal modo que estos la hacen suyas y apetecible para realizarla en la historia. Es decir, de la *inexistencia intencional* o existencia mental se transforma en *existencia* real y física.

Cuando estos replicadores se *legitiman*, es decir, se internalizan en la mente de las personas y se hacen creíbles y apetecibles, motivan e incitan a los individuos a la *acción* con el fin de materializar la promesa. El desenlace de esta *acción* puede resultar exitoso o desastroso, dependiendo de la velocidad y la fuerza de la *intencionalidad* en el proceso de legitimación. Esta *acción* constituye, pues, el tercer elemento de la promesa.

---

realidad) o la objetividad inmanente. Todo fenómeno psíquico contiene en sí algo como su objeto, si bien no todos del mismo modo.

Esto quiere decir, que toda promesa tiene su existencia en la aspiración o deseo del grupo social al que se dirige, que es la objetividad inmanente.

La historia ha mostrado que entre la promesa y la *acción* emprendida no siempre ha habido correspondencia ni simetría. En tales casos, la promesa se ha deslegitimado, hecho que ha significado la extinción de la promesa. Pero, también, ha habido promesas que se han realizado exitosamente en la historia. Estos últimos casos han sido posibles por la actuación de los *legitimadores*, generalmente, los líderes de la *base social* que junto a sus aparatos institucionales como instrumentos politológicos que se han dotado, esto es, los sistemas educativos y distintos medios de comunicación y difusión que las tecnologías han provisto de acuerdo al desarrollo científico y técnico de ese momento histórico, estimularon la replicación, en lo posible longeva, fecunda y exacta, de los «replicadores culturales» según los principios dados por Dawkins (2002: 19 y ss.), ya descritos en el capítulo I de este trabajo. La actuación de los *legitimadores* se ha centrado, fundamentalmente, en establecer y mantener la correspondencia y simetría entre la promesa y la *acción* en el curso de su realización para satisfacer las expectativas generadas por la promesa en la *base social* que la sustenta. Pero estas expectativas siempre se han mostrado cambiantes en la medida en que la promesa se realizaba, haciendo difícil la satisfacción de las expectativas de todos los individuos, mucho más si la *base social* mutaba, tanto en cantidad como en calidad, por las nuevas condiciones socio-históricas que implicaba la realización de la promesa. Dicho con otras palabras, la promesa originalmente formulada ya no podía satisfacer las expectativas cambiantes de los individuos, a lo que se sumó la propia evolución de la promesa por el intercambio intercultural que significaba el contacto con otras culturas. Para resolver este problema, los *legitimadores* se vieron obligados a adecuar o crear nuevos «replicadores culturales» con el propósito de mantener la vigencia de la promesa provocando, de este modo, también, la evolución o mutación de la promesa. Estos cambios o mutaciones, que influyeron notablemente en la *intencionalidad* y el contenido de la promesa, siguen una lógica de la cual puede desprenderse un modelo útil para prospectar las perspectivas de cualquier promesa futura.

En síntesis, en cualquier promesa podemos encontrar los siguientes elementos: a) de índole **objetiva**, en este caso, la *base social* que la sustenta y a la que se dirige la *intencionalidad* de la promesa, cuyo rasgo principal es su carácter cambiante y no definitivo; b) de índole **subjetiva**, el contenido y la *intencionalidad* de la promesa expresada en los «replicadores culturales» internalizados, también, sujetos a las mutaciones que obliga el proceso de legitimación; y c) el **nexo** que liga lo **objetivo** y **subjetivo**, esto es, las *acciones* emprendidas para realizar o materializar la promesa. Tanto los elementos objetivos y subjetivos como las *acciones* evolucionan o mutan según algún mecanismo y principio "racional". Para entender este punto, debemos precisar los siguientes conceptos: «razón», «racional» o «racionalidad».

Por *razón* entendemos el *principio* y por *racional* el *mecanismo* que posibilita pensar que existe un encadenamiento entre algos o cosas como ser: ideas, procesos, objetos, etc. Si se logra establecer este encadenamiento, entonces las cosas pensadas como encadenadas se hacen inteligibles para cualquier individuo que interprete este mecanismo; pero, al mismo tiempo, el *principio* mismo se hace inteligible. Ahora bien, la pregunta es: ¿cómo obtener este principio? Los primeros filósofos griegos creyeron que se lo podía encontrar o deducir de la naturaleza, y en ella se encontraba incluido el ser humano, por ello la preocupación por la búsqueda del *arjé* de las cosas. En cambio, los filósofos medievales sostuvieron que un «ser extrahumano» trascendente a lo humano y, al mismo tiempo, «humano por excelencia», era la fuente de este principio que se denominó Dios. Dios dotó al ser humano de una facultad que le permitía el acceso a la razón, pues estaba hecho a su imagen y semejanza. Con ello preparó el camino para que los filósofos de la modernidad buscasen este principio en el habla o *discurso* de la especie humana, del *homo sapiens*. En todo caso, los filósofos griegos se dieron cuenta que este principio debía ser el mismo tanto para la naturaleza, para la facultad humana como para el habla, de ahí la denominación de *razón* y *logos* a este principio (cfr. Choza, 2002: 70 – 73).

¿Cómo descubrir este mecanismo en el caso concreto de las promesas? No hay otro camino que el análisis genealógico, como método de estudio, que permita visibilizar el mecanismo como modelo subyacente.

Breve descripción de la génesis, evolución, desarrollo y vigencia de la «promesa de San Agustín»

Interpretando a E. Fromm (1994: 19 - 38), podemos afirmar que los replicadores culturales que constituyen la «promesa de San Agustín» tienen su origen en las esperanzas y aspiraciones de un grupo social plenamente identificado en Palestina que aparece en el período comprendido entre el año 4 a. C. hasta el 6 d. C., conocido como *Am Ha-aretz* (traducido literalmente como gente de la tierra). En esa época, la estructura social de Palestina estaba compuesta por una clase alta –la aristocracia feudal eclesiástica y adinerada– conocida como los *saduceos*; luego, por la clase media, los *fariseos*; el *proletariado* desocupado y hambriento, a los que se incorporaban los campesinos; y, por debajo de éstos, los *Am Ha-aretz*[208]. Estos últimos, desde el punto de vista económico y social, estaban fuera de la sociedad judía, por tanto, marginados y excluidos. Esta condición explica por qué las aspiraciones de este grupo social adquirieron un contenido revolucionario, en su afán de emanciparse de su propia aristocracia y de los extranjeros romanos. Pero, al mismo tiempo, citaba la aparición de movimientos religiosos mesiánicos que recogían estas aspiraciones.

208 Por ejemplo, la opinión que tenían las clases dominantes sobre los *Am Ha-aretz* era la siguiente:

a. que no se puede depender como testigo ni se puede aceptar ninguna declaración de ellos,
b. no se le puede hacer compartir un secreto,
c. no confiarle el cuidado de un huérfano,
d. ni hacerle depositario de fondos reunidos para fines caritativos,
e. uno no puede salir de viaje en su compañía,
f. no se le debe avisar si se ha perdido algo (cfr. Fromm, 1994: 21 – 22).

En otras palabras, eran hombres de los que se dudaba su integridad moral, quizá por la carencia de una educación de acuerdo a los valores de la sociedad judía.

¿Cuál era el contenido de estas aspiraciones? Fundamentalmente, esperaban la aparición de un líder que les organice y conduzca a la liberación de la opresión doméstica y extranjera con el fin de que se les reconozca y se les reivindique en su condición de *seres humanos*. A partir de ese momento, disfrutarían, del reconocimiento social, del prestigio y honor, a su vez, de la riqueza material para vivir dignamente como humanos, dada la pobreza, con su secuela de hambre y miseria, en la que vivían hasta entonces. De esta condición miserable, tanto material como espiritual, responsabilizaban a las clases dominantes y a los opresores extranjeros, expresando un profundo odio hacia ellos.

Después del año 6 d. C., estos movimientos se radicalizaron, entre otras cosas por la actitud conciliadora de los *fariseos* con los romanos. Pero el hecho más importante para esta radicalización fue el intento de los romanos de dominarlos ideológicamente imponiendo el culto al emperador, como una nueva religión, erigiendo una estatua del César o el águila romana en el templo de Jerusalén. Ello provocó que las tendencias más revolucionarias perdieran su carácter político y, más bien, transfirieran sus esperanzas al nivel de las fantasías religiosas, fusionándose con los movimientos mesiánicos ya descritos. Los años 66 a 68 d. C. fueron testigos de guerras sangrientas entre los movimientos revolucionario-religiosos judíos contra los romanos, acompañados, simultáneamente, de la aparición de escritos populares de carácter apocalíptico. Estos escritos constituían una respuesta de los palestinos pobres contra los romanos en el intento por dominarlos ideológicamente y, al mismo tiempo, una crítica a la opulencia de su aristocracia. En ellos se mostraba una visión del futuro aterrador, de sufrimiento y de desgracia para los ricos y de protección para los elegidos, hasta que la aparición del Hijo del Hombre, envuelto en gloria y esplendor, terminara con el sufrimiento de los pobres (Fromm, 1994: 26 – 29). El anhelo y esperanza de los pobres y oprimidos era la expresión, simultáneamente, de un odio reprimido desde unos dos mil años atrás hacia los ricos, los poderosos y los sabios, y un resarcimiento en el plano material y espiritual por los ultrajes recibidos. Todo ello mostró

que la lucha ideológica entre los pobres y marginados de Palestina contra los poderosos judíos y opresores romanos, se expresó, en el fondo, en una lucha religiosa.

En esta lucha, el naciente cristianismo tuvo mucho que ver. A partir de entonces, se visibilizó con mayor nitidez el frente donde se libraba la batalla ideológica: el plano religioso, situación que perdura aún hasta nuestros días. De ahí la importancia de estudiar la formación del cristianismo como fenómeno social para entender la formación de la *base social* de la «promesa de San Agustín».

Todo lo anteriormente dicho permite afirmar que los pobres, los desheredados y marginados de la sociedad judía, fueron la *base social* del cristianismo primitivo como producto de la vida religiosa del judaísmo posterior. De este modo, esta *base social*, que fue transformándose con el correr del tiempo, se convirtió en un catalizador que posibilitó la transición del mundo antiguo al mundo medieval para convertirse, después, en el hacedor y configurador de un nuevo orden mundial, el mundo medieval, de la mano de los «replicadores culturales» de la «promesa de San Agustín» y de sus legitimadores.

¿Cómo fue este proceso?

W. Jaeger (1985: 9 – 21) describe brillantemente este momento histórico y lo califica como un encuentro natural o de continuidad histórica en el que la cultura griega, en expansión mundial desde hacía tres siglos atrás, engarza con el cristianismo primitivo. Dicho de otro modo, "el *kerigma* cristiano no se detuvo en el mar muerto ni en la frontera judía, sino que superó su exclusividad y su aislamiento local y penetró en el mundo circundante, mundo dominado por la civilización y lengua griega (1985: 12). Este hecho significó la helenización del cristianismo o la cristianización del mundo de habla griega del imperio romano, hasta el punto en que los cristianos primitivos adoptaron el griego como su lengua en desmedro del arameo, que era la lengua utilizada hasta entonces.

¿Cuál fue el efecto de esta helenización?

Jaeger (1985: 14) dice: "con el uso del griego penetra en el pensamiento cristiano todo un mundo de conceptos, categorías intelectuales, metáforas heredadas y sutiles connotaciones". Pero el efecto más resonante fue el hecho de que permitió la universalización del cristianismo como religión mundial, constituyéndose en la antesala de la «promesa de San Agustín».

¿Cómo sucedió este fenómeno?

J. Choza (2002: 15 - 16) nos proporciona una explicación que se resume en la siguiente frase. La penetración del idioma griego, así como la del pensamiento griego, significó la penetración y predominio en el pensamiento de los cristianos primitivos del paradigma *onto-teo-lógico* que los griegos venían fraguando desde el siglo VI a. c., significando la adopción de este paradigma la apropiación de un instrumento para explicar el mundo y la realidad. Esto facilitó que el mensaje evangélico se revistiera de formalizaciones filosóficas y teológicas, cuyo desarrollo terminaría a finales de la edad antigua, justamente cuando San Agustín escribía su libro *La Ciudad de Dios*.

La historia del desarrollo de este paradigma *onto-teo-lógico*, como denominan los filósofos postmodernistas, o de la *actitud teórica*, según la terminología de los fenomenólogos, o de la *razón ilustrada*, en la expresión de la teoría crítica, se conoce como la transición del *rito* al *mito* y, de éste, al *logos* en la historia de la cultura occidental (Choza, 2002: 80).

Los ritos se originaron como formas embrionarias de reflexión con los que los hombres tomaron conciencia de sí mismos. Comenzaba con mirarse la cara, las manos, el cuerpo, etc., luego, marcarlos ya sea con colores, heridas, perforaciones, incrustaciones. Fueron "los actos de signarse, pre-signarse, tomar posesión, saber lo que es de uno, conocer y reconocer lo propio" (Choza, 2002: 29).

En el rito o la acción ritual, se reconoce los siguientes elementos: a) *kinéticos*, como movimientos del rostro, gestos corporales, saltos y danzas, y otros; b) *gráficos* cromáticos, como pinturas en las paredes, en el suelo, en el cuerpo; c) *sonoros fónicos, verbales o instrumentísticos*, como gritos, palabras, ritmos de tambores y de otros; d) *instrumentales*, como amuletos, plumas, sangre, etc. (Choza, 2003: 53 – 54). De estos cuatro elementos, el *sonoro* tiene importancia, porque al emanciparse y autonomizarse cobra preeminencia la narración de la acción ritual, es decir, que en vez de ejecutarse y vivenciarse, el rito se cuenta o narra mediante historias, cantos, poesía, etc. "De lo contado o pensado a lo ejecutado realmente hay diferencia, y no sólo en cuanto al contenido, sino también y sobre todo en cuanto a la realización, y se trata de la diferencia entre lo impotente y lo poderoso" (Choza, 2002: 58). Este proceso constituye, pues, el paso del *rito* al *mito* y es una racionalización del rito más que una explicación de su significado.

¿Cómo se da el paso del *mito* al *logos*?

La respuesta a esta pregunta, según Choza (2002: 79 y ss.), se desprende del análisis de los sentidos de la palabra «ser» escrita por Aristóteles en el libro V de la *Metafísica*[209]. En él se encuentran los siguientes sentidos: a) el sentido de la *sustancia* y *acto*, b) el sentido de lo *verdadero* y *falso* y, c)

209 En el libro de Aristóteles se lee:

> El ser se entiende de lo que es accidentalmente o de lo que es en sí. Hay, por ejemplo, ser accidental, cuando decimos: *el justo es músico*; *el hombre es músico*; *el músico es hombre*. […] Cuando se dice: *una cosa es esto o aquello*, significa que esto o aquello es el accidente de esta cosa. […]. El ser en sí tiene tantas acepciones como categorías hay […]. Unas son esencias, otras cualidades, otras designan la cantidad, otras la relación, otras la acción o la pasión, otras el lugar, otras el tiempo: el ser toma en el mismo sentido que cada uno de estos modos. […]. *Ser*, *esto es*, significa que una cosa es verdadera; *no ser*, que no lo es, que es falsa, y esto se verifica en el caso de la afirmación como en el de la negación. […]. Finalmente, *ser* y *siendo* expresan tan pronto la potencia como el acto de estas cosas de que hemos hablado (Aristóteles, 1972: 110 – 111).

Pero, también, es importante el libro VII de la *Metafísica* de Aristóteles, que explicita los sentidos del ser.

el sentido de *potencia* y *acción*. Sin embargo, le corresponde la primacía al ser tanto en a) como en b), es decir, tanto en el de la *sustancia* y *acto* como en el de *verdadero* y *falso*, por cuanto hay correspondencia entre el *logos proposicional* –el sentido del inciso b)– con el *logos del ser* –el sentido del inciso a)–, porque "la forma que la realidad tiene de suyo se corresponde con la forma expresada en las proposiciones. [Ello significa que se] consolida el concepto de *razón* como *racionalidad* reflexiva y científica, es decir, como primacía del conocimiento teórico" (Choza, 2002: 82), pero, fundamentalmente como fórmulas lógicas. De ahí que, como dice Choza (2002: 83), "ciertamente el momento definitivo en la consolidación de la actitud teórica puede considerarse la elaboración del *Organon*, y que es Aristóteles, «el fundador de la lógica» […], el que sanciona la hegemonía del paradigma onto-teo-lógico". Dicho con otras palabras, el paso del *mito* al *logos* consistió en que las narraciones o relatos tanto escritos como pensados se los hace ahora mediante fórmulas lógicas, esto es, el razonamiento discursivo y reflexivo según ciertos principios *racionales* que se cree corresponden a los del *ser*.

¿Qué implicaciones tuvo en el pensamiento de los cristianos primitivos? Éstos, como herederos de las prácticas religiosas[210] judías, comenzaron dando mayor énfasis a las prácticas rituales, pero, al adoptar el paradigma onto-teo-lógico e imbricarse con el pensamiento griego, sus *creencias* se transformaron en *dogmas*. A su vez, a ello hay que sumar la contribución latina expresada en el predominio de lo *oficial* y *público*, como en el mundo romano. Por lo tanto, el culto y la interpretación de la realidad se estableció en términos *epistémico-gnoseológicos* y en términos *públicos*, convirtiéndose, de este modo, el cristianismo en una religión culta para hombres cultos y con una jerarquía como la que

210 De acuerdo a la caracterización de Choza (2002: 29), los elementos de una religión son: a) las creencias, b) el culto o las prácticas rituales, c) las prescripciones morales, y d) las plegarias o lo dialógico para la comunicación interpersonal. Según el énfasis que se dé a las *creencias* o al *culto* o *prácticas rituales* una religión puede ser *teorética* o *pragmática*, pero depende, sobre todo, de la cultura de la cual forma parte esta religión.

existía en el imperio romano. Esto significó que la **forma** y **contenido** del cristianismo posterior al primitivo se transformó de una *ritual o cúltica* en una *epistémica-gnoseológica y pública*. Esta transformación implicó que las *creencias* del cristianismo primitivo adoptasen fórmulas racionales declaradas públicamente como verdades, es decir, como *dogmas*, proceso por el cual el mensaje evangélico se revestía de formalizaciones filosóficas y teológicas a finales de la edad antigua. Con ello, los conceptos *civilización* y *barbarie* adquirieron un nuevo contenido. *Civilización* era el mundo cristiano y *barbarie* lo no cristiano. Y es en este momento cuando se formuló la «promesa de San Agustín», por eso esta promesa pretendió ser la explicación de la Historia de la Humanidad, la Filosofía de la Historia humana. La «promesa de San Agustín» fue la formalización filosófica de las aspiraciones de grupos sociales en principio marginados de la sociedad, luego olvidadas y adecuadas a las clases sociales acomodadas, cuyas aspiraciones ya no se expresaban en lo real y físico sino en la imaginación fantasiosa. Esta promesa es la que construyó el mundo religioso medieval. Sin embargo, entró en crisis y emergió otro conjunto de promesas denominado las promesas de la modernidad.

Breve descripción de la génesis, evolución, desarrollo y vigencia de las «promesas de la modernidad»

El origen de las «promesas de la modernidad» se ubica históricamente en el siglo XII, en la ciudad de París, entre un grupo de intelectuales rebeldes denominado los «goliardos». El historiador Jacques Le Goff (1996: 39 y ss.) los caracteriza como un extraño grupo de intelectuales que tenían a París como el paraíso en la tierra, la rosa del mundo, el bálsamo del universo. No se sabe el origen del nombre, sin embargo, estos intelectuales errantes generaban sentimientos encontrados, se los miraba con ojos enternecidos o con desprecio, llamándoles vagabundos, bribones, juglares, bufones, turbadores del orden y, por tanto, peligrosos

por atentar contra el orden establecido. Quizá por esta razón, otros veían en los «goliardos» una especie de *intelligentzia* urbana, un medio revolucionario que encarnaba todas las formas de oposición declarada al feudalismo. Sin embargo, ante todo, eran intelectuales vagabundos y rebeldes contra el sistema del que eran su producto, quizá por ello tenían limitaciones y no mostraron pretensiones políticas.

En palabras de Le Goff (1996: 40):

> Los goliardos son producto de esa movilidad social del siglo XII. El primer escándalo para los espíritus tradicionales es el hecho de que esas gentes escapan a las estructuras establecidas […]. Para ganarse la vida a veces esos estudiantes se convierten en juglares o bufones… [Pero] se designa a todos aquellos que se consideran peligrosos, aquellos a quienes se quiere separar de la sociedad: un joculator es, pues, un indeseable, un rebelde.

Acaso lo más importante de este movimiento intelectual y estudiantil sea la crítica a la sociedad feudal cristiana. Dice Le Goff (1996: 42 -43), "es significativo el hecho de que la poesía goliardesca fustigue […] a todos los representantes del orden de la Alta Edad Media: el eclesiástico, el noble y hasta el campesino". La crítica a la Iglesia citaba dirigida principalmente al Papa, al Obispo y al Monje por estar social, política e ideológicamente vinculados con las estructuras de la sociedad de entonces.

> La inspiración antipontificia y antirromana de los goliardos se mezcla, sin confundirse con ellas, con otras dos corrientes: la corriente de los gibelinos, que ataca sobre todo las pretensiones temporales del papado y sostiene el partido del imperio frente al del sacerdocio, y la corriente moralizadora, que reprocha al pontífice y a la corte romana los acomodos con el siglo, el lujo, el gusto por el dinero […]. Pero, por el tono y el espíritu, los goliardos se distinguen muy claramente de los gibelinos. En el pontífice romano y en su corte atacan al jefe y a los garantes de un orden social,

> político e ideológico, es más aún, de todo un orden social jerarquizado, pues, más que revolucionarios, los goliardos son anarquistas (Le Goff, 1996: 43).

Sin embargo, lo más significativo fue el repudio a la ideología esencial y parte sustancial del cristianismo y de la «promesa de San Agustín» que Le Goff (1996: 45) señala con toda precisión: "el repudio de toda una parte del cristianismo, esa parte que quiere apartarse del siglo, esa parte que rechaza la tierra, que abraza la soledad, el ascetismo, la pobreza, la continencia y hasta la ignorancia, considerada como renuncia a los bienes del espíritu". En otras palabras, rechazaban la promesa de la vida eterna en la ciudad de Dios y planteaban que el paraíso prometido debía realizarse en esta tierra, en lo real y físico, y no en la fantasía imaginaria de la religión cristiana. Esto significó, interpretando a Le Goff, la confrontación entre dos formas de vida y dos visiones del futuro: una, la vida activa y, otra, la vida contemplativa. La vida activa fue realizar el paraíso prometido por el cristianismo maduro en la tierra y no la búsqueda apasionada de la salvación fuera del mundo, que es la vida contemplativa expresada y representada por el *camino del peregrino*. De este modo, los goliardos, a su modo, minaron los fundamentos de la «promesa de san Agustín» y prepararon el camino para la formulación de las «promesas de la modernidad».

La sátira y crítica goliardesca alcanzó también a otros estratos sociales. Como hombres de ciudad, expresaban su desprecio hacia los campesinos por encarnar el mundo rural, entendido como la *barbarie*; al noble le negaban sus privilegios de nacimiento y oponían un nuevo orden fundado en el *mérito*; al militar le oponían una nueva forma de combate: los combates del espíritu. En este sentido, ridiculizaban los hechos de las armas y las hazañas guerreras y dignificaban las justas de la *dialéctica*. Pedro Abelardo[211], en este sentido, se constituyó en el típico

211 Pedro Abelardo, en su *Historia de mis desventuras* (1983: 13), se expresa así: "Estimando como más valiosa la armadura de los razonamientos dialécticos que los demás aspectos de

representante de esta forma de concebir los combates del espíritu. Con ello configuraron un nuevo ideal de hombre como individuo, como un intelectual de nuevo estilo, que tiene éxitos en esta vida mundana y terrenal y en su relacionamiento con las mujeres, jactándose del favor que gozaban de ellas[212] (cfr. Le Goff, 1996: 45 – 47).

A fines del siglo XIII, los goliardos desparecieron, en parte, por el auge de las corporaciones universitarias, sin embargo, dejaron un legado muy importante, sembraron los replicadores culturales que, al evolucionar siglos más tarde, serán retomados por los enciclopedistas franceses, quienes plantearán la *emancipación de la humanidad* de la servidumbre y barbarie a que condujo la «promesa de san Agustín». En ese sentido, es un antecedente muy importante en la formulación de las «promesas de la modernidad».

Paralelamente a lo acontecido en París, otro hecho, también muy importante, acaecía en el norte de Italia, descrito por Quentín Skinner (1993: 23 y ss.). Se trata de la gestación del ideal de la *libertad* y de la *autonomía* en las ciudades-república como Pisa, Milán y otras. Citando a Otón de Fresinga, Skinner nos cuenta que ya a mediados del siglo XII una nueva y sorprendente forma de organización social y política había emergido en estas ciudades del norte de Italia, puesto que había desaparecido todo vestigio de organización política de carácter feudal y que casi todos los ciudadanos, incluyendo los poderosos, reconocían la autoridad de la ciudad, convirtiéndose, de este modo, en ciudades-república gobernadas por un «*cónsul*», elegido y designado por los

la Filosofía, cambié las otras armas por éstas y antepuse a los trofeos de las armas bélicas la contienda de las disputas". Con ello muestra el espíritu goliardesco, del que era uno de sus principales representantes.

212 Por ejemplo, es interesante este poema (en: Le Goff, 1996: 47):

"Según la ciencia,
Según las usanzas,
En amor el clérigo se revela
Más apto que el caballero".

ciudadanos, cuyo mandato duraba un año con el fin de asegurarse de que su afán de poder fuese contenido y se mantuviera el del pueblo; luego apareció el gobierno del «*podestá*», un ciudadano de otra ciudad elegido para asegurar la administración imparcial de la justicia. En ambos casos, el rasgo distintivo del sistema fue que siempre era éste un funcionario asalariado, nunca un gobernante con independencia. Hacia fines del siglo XII, esta forma de autogobierno *autónomo* había sido adoptada por casi todas las ciudades principales del norte de Italia.

Sin embargo, había algo incoherente en este sistema de autogobierno. Estas ciudades eran independientes y autónomas *de facto*, pero aún seguían siendo vasallas del Sacro Romano Imperio *in iure*, padeciendo, por este hecho, ataques constantes desde el poder civil como religioso con desenlaces distintos, aunque el ideal siempre pervivió. Por esta razón, comenzaron a buscar argumentos que hicieran posible la independencia y autonomía *in iure*. En este afán, reconceptualizaron el término «libertad» para significar tanto la independencia política como el autogobierno republicano (cfr. Skinner, 1993: 27). Además, en el curso de esta historia, las ciudades-república pasaron momentos difíciles por las luchas fraccionales internas que pusieron en peligro la estabilidad del sistema republicano, obligando en algunos momentos a adoptar un «déspota» y abandonar sus constituciones republicanas y aceptar el férreo régimen de un solo *Signore* para alcanzar la paz civil (Skinner, 1993: 43). Este hecho alimentó aún más la necesidad de desarrollar toda una gama de armas ideológicas para defender la independencia y la autonomía de las ciudades-república. La satisfacción de esta demanda, en una interpretación a Skinner (1993: 43 – 87), podemos decir, provino de dos fuentes: a) la enseñanza y estudio de la retórica y, b) la introducción del pensamiento político de la escolástica en las universidades italianas.

La *retórica*, denominada *ars dictaminis*, se entendió como la ciencia del habla, en un principio de la escrita, que consistía en el aprendizaje

de las destrezas para redactar cartas oficiales y otras semejantes con un máximo de claridad y fuerza de persuasión, capacidad que era sumamente remunerada en el afán de preparar juristas y jueces. Además de especificar reglas generales, se acompañaba con modelos de cartas para la adquisición práctica de estas destrezas. Fue por medio de estos modelos que los profesores de esta parte de Italia se dieron cuenta que no estaban solamente inculcando reglas teóricas sino contenidos jurídicos, sociales y políticos de las ciudades-república italianas. Poco después, muchos profesores comenzaron a combinar la enseñanza epistolar con el arte de hacer discursos, el *ars arengendi*. Por ello, anexaron listas de oraciones modelo además de las habituales listas cartas-modelo a sus tratados teóricos. Esta práctica se convirtió, de forma encubierta pero sistemática, en un análisis de las cuestiones públicas y políticas importantes de la región, presentándose los profesores como sabios consejeros políticos. De este modo, la enseñanza del *ars dictaminis* y del *ars arengendi*, que empezó en el siglo XII y continuó hasta muy entrado el siglo XIV, jugó un papel muy importante en la formación de la incipiente ideología liberal que, luego, dominará el pensamiento político y filosófico de la cultura occidental y se convirtirá en un difusor y legitimador del replicador cultural del ideal de *libertad* y la *autonomía* (cfr. Skinner, 1993: 43–58). Esto quiere decir que las ideas de "*libertad*" y "*autonomía*" kantianas, parte sustancial de las «promesas de la modernidad», tienen, sus antecedentes en estos replicadores culturales que los teóricos de las ciudades-república elaboraron, principalmente, los profesores de retórica de las universidades italianas de los siglos XII y XIII, entendiendo por *libertad* la *independencia política*, esto es, no depender de ningún rey, emperador o príncipe; y por *autonomía* el *autogobierno*.

La otra fuente, de desarrollo de la ideología para la defensa de las ciudades-república, como la otra línea del germen del liberalismo moderno, fue la introducción del escolasticismo en las universidades

del norte de Italia, que se remonta al siglo XII, cuando el cuerpo principal de las obras de Aristóteles se filtró a Europa por el califato de Córdova. El pensamiento dominante hasta entonces, de inspiración agustiniana, veía en el pensamiento aristotélico una amenaza para la concepción que había forjado el cristianismo sobre la sociedad política de Europa, como un orden divinamente gobernado impuesto a los hombres caídos como remedio a sus pecados, en el que el *camino del peregrino* en la tierra era una preparación para la vida futura. En cambio, en el planteamiento de Aristóteles se concebía que la *polis* era una creación puramente humana destinada a alcanzar fines también humanos: el *arte de vivir y vivir bien*. Entonces, surgió un gran problema: ¿cómo conciliar esta visión de la autosuficiencia de la vida civil mundana con las preocupaciones más centradas en el mundo extra mundano, característica del cristianismo agustiniano; es decir, ¿cómo armonizar el pensamiento griego con el cristianismo medieval? Este tema fue abordado en la universidad de París por Alberto Magno y Santo Tomás de Aquino, contribuyendo, de este modo, notablemente, a la construcción del sistema filosófico conocido como la *escolástica*. (cfr. Skinner, 1993: 70 – 72). Este pensamiento fue el que penetró en la mente de los defensores de la *libertad* y la *autonomía* de las ciudades–república italianas.

Los ideólogos del naciente liberalismo en el norte de Italia vieron que las preocupaciones de Aristóteles estaban mucho más íntimamente relacionadas con los problemas de las ciudades-república que la doctrina oficial vigente de cepa agustiniana, pues satisfacían o llenaba la necesidad de una justificación ideológica de la independencia política y autonomía de estas ciudades y eran útiles tanto para diagnosticar como para plantear el remedio a las flaquezas internas, especialmente las luchas faccionales que hacían peligrar la integridad de las ciudades-república y la ausencia de la paz civil. En ello se destacó Marsilio de Padua como el principal intérprete de la

teoría política de Aristóteles, con su *teoría de la soberanía popular*[213] (cfr. Skinner, 1993: 73-74).

En el diagnóstico sobre las luchas faccionales y la ausencia de la paz civil en las ciudades-república, estos ideólogos establecieron como una de las causas la ambición por la riqueza, de ahí que comenzaron a centrarse en el tema de la riqueza. Bajo la influencia de la filosofía estoica griega, así como de la ideología del cristianismo que dice preparar al *peregrino* para la vida fuera de este mundo, condenaron el apego a la riqueza para luego, en el siglo siguiente, el siglo XIV, reivindicar la riqueza individual por influencia de la filosofía aristotélica. Uno de ellos, Bartolo de Sassoferato ,sostuvo que la riqueza privada tiende a promover la virtud, la magnanimidad, que es una virtud (Skinner, 1993:77). De este modo, el tema de la *virtud* se convertirá en el tema dominante como preparación al humanismo europeo. Pero, lo que interesa destacar aquí es que las reflexiones sobre la riqueza serán retomadas por Adam Smith para formular la tesis de que la mano invisible del mercado y la especialización pueden hacernos ricos a todos, que es una de las «promesas de la modernidad».

Hecho este breve recuento de las dos promesas, trataremos de poner en relieve algún mecanismo racional que nos permita explicar la vigencia de las promesas.

213 Juan R. García (1985: 107-148) hace un interesante estudio sobre este concepto, desde una contextualización filosófica e histórico-política que rodeó al desarrollo del pensamiento de Marsilio de Padua, hasta las interpretaciones que los autores modernos dieron a este concepto. De acuerdo a la interpretación de García (1985: 130), el pueblo se *autolegisla* cuando dice:

> El principio de la soberanía popular es evidente: el poder legislativo radica primariamente en el pueblo; el pueblo en su conjunto es el *legislator humanus*, que no representa a una parte de la *civitas*, sino que se identifica con ella misma; ese mismo pueblo constituye la *universitas civium*; en definitiva, solamente el pueblo es el verdadero, seguro y eficaz poder legislativo.

Pero, además, la soberanía no sólo se reduce a la potestad autolegislativa del pueblo, sino es, también, *autogobierno*, tal como interpreta García (1985: 131). "Pero el alcance del principio de soberanía se extiende, según se ha dicho, no solamente a la competencia legislativa del pueblo, sino también al papel que éste desempeña en la elección del príncipe". En algunos pasajes, sin embargo, él acepta la presencia de clases dominantes en la ciudad-república y que estas clases sean las que ejerzan el poder y la soberanía.

Análisis genealógico de las promesas de san Agustín y las de la modernidad

El análisis genealógico de la «promesa de san Agustín» empieza con la identificación de la *base social* a la que se dirigía la intencionalidad de la promesa. Como hemos señalado, la base social originaria la constituyeron los *Am Ha-aretz* alrededor del año 4 a. c. *Buscaban la liberación de la opresión de que eran objeto tanto por su aristocracia doméstica –fariseos y saduceos– como por la extranjera –los romanos–, y con ello el reconocimiento social, el honor, prestigio y riquezas*. Con el objeto de lograr ello, organizaron movimientos políticos para encarar la lucha emancipadora y, al mismo tiempo, movimientos religioso-mesiánicos para encarar la lucha ideológica, produciendo escritos apocalípticos en cuyo contenido anunciaban el premio a los pobres y desheredados y castigo a los ricos y sabios. Esto constituye la primera generación de la promesa.

Posteriormente, ya a partir del siglo I d. c., la base social ya no sólo la constituyen los pobres y marginados de Palestina, se amplía con los cristianos ricos y cultos del imperio romano y se reproduce en la Europa occidental medieval[214]. En realidad, hay una expansión y mundialización que abarca al mundo cristiano. Ellos *esperan la vida eterna en el paraíso celestial*. Conciben que el modo más idóneo para lograr este propósito es el *camino del peregrino*, como expresión del *homo viator*, que se constituía en una preparación en esta tierra para la vida en la *Ciudad de Dios*. Los líderes de la Iglesia, que en su mayoría provenían de los sectores privilegiados y los intelectuales del imperio, transformaron los ritos y creencias de los cristianos primitivos en dogmas al asumir el

214 No hay un consenso para delimitar temporalmente el fin de la Edad Antigua y el comienzo y fin de la Edad Media. Sin embargo, puede señalarse que la Antigüedad plena abarcaría hasta el siglo III d. c., luego viene la crisis y recomposición de la Edad Antigua entre los siglos III al VII y, finalmente, la transición a la Edad Media feudal desde el siglo VIII al X (cfr. Salrach M., 1997: 11).

paradigma onto-teo-lógico que los antiguos griegos elaboraron para explicar el mundo, hecho conocido como la transición del *mito* al *logos* y, a su vez, convirtieron la religión cristiana en oficial y pública. Esto es la segunda generación de la promesa.

La genealogía de las «promesas de la modernidad» nos conduce al momento en que entra en crisis la «promesa de san Agustín», el siglo XII, protagonizado por un grupo de hombres cultos pero rebeldes y, por ello, marginados de la sociedad, denominado los *goliardos*. Expresan su repudio a la renuncia de los bienes materiales impuesto al *peregrino* y postulan, al mismo tiempo, *la realización del paraíso prometido no en la Ciudad de Dios, sino en esta tierra*, en el *aquí y ahora*. Por ello, ven a la ciudad de París como la encarnación de este paraíso. Para ello despliegan armas y contiendas ligadas a la esfera intelectual como la sátira y crítica en sus poemas y la dialéctica en los debates, ridiculizando y fustigando a los representantes del orden y la alta estructura social de la Edad Media, esto es, a lo público y objetivo; pero, al mismo tiempo, reivindican lo epistémico-gnoseológico privilegiando los combates del espíritu, como la dialéctica.

Paralelamente, en el mismo período, en el norte de Italia, encontramos otras protagonistas, las ciudades-república, que *esperaban realizar el ideal de libertad y autonomía con respecto al poder civil y religioso* como expresión del *arte de vivir y vivir bien*, que no es otra cosa que el paraíso prometido, pero en este mundo. Para que los ciudadanos de estas ciudades-república internalizasen este ideal, juegan un papel muy importante la enseñanza y estudio de la retórica y la escolástica. Se les inculca la idea de que las ciudades y los estados no responden a ningún plan divino, como había sostenido San Agustín, sino que son productos humanos con fines estrictamente humanos. En el fondo, lo que estaban diciendo era que es muy probable que no exista la Ciudad de Dios y que debemos realizar el ideal del paraíso en esta tierra[215].

215 González R. (2003: 23) considera al pensamiento gestado en esta parte de Italia como el más poderoso motor de la cultura europea; pues, contribuyó a crear una cultura laica e

Estos hechos descritos, tanto los de París como los del norte de Italia, al tiempo de formular la crisis de la «promesa de san Agustín» son la expresión de la primera generación de las «promesas de la modernidad».

A partir del siglo XV el mundo cristiano comienza a ampliar sus fronteras, en parte, por efecto de los descubrimientos geográficos y luego, por las guerras de conquista emprendidas en el nuevo mundo y otros espacios del globo terráqueo. Cuando llega el siglo XVIII, la base social de la promesa se había mundializado y universalizado, desde entonces, se comenzó a hablar en términos globales. De ahí que *la emancipación de la humanidad de la barbarie que condujo la fantasía religiosa del cristianismo para reivindicar la razón humana natural* será una promesa planteada por los enciclopedistas franceses[216]. Pues Dios, el protagonista principal de la «promesa de san Agustín», es un «constructo social» para el pensamiento moderno y, por ello, inútil para la existencia del hombre, puesto que siendo el hombre libre por naturaleza tiene libertad para pensar, creer y poseer lo que desea. Si Dios es inútil e innecesario para la vida del hombre eso quiere decir que no puede haber ningún plan divino que se realice en la historia del hombre. Entonces, ¿por qué y para qué existe el hombre?

En respuesta a esta pregunta, Kant planteó la tesis de que la existencia humana, desarrollada en la historia, tiene un fin, que es encontrar

---

introdujo un espíritu crítico, de corte racionalista, con el que se comenzó a elaborar una nueva concepción del hombre, en el sentido de *individuo* o individual. Esta concepción, sumada al ideal de libertad y autonomía y la virtud, será el antecedente, siglos después, de la ideología del liberalismo.

216 Leoni (1984: 49 – 50), citando a Correz de Oliveira, sostiene que el renacimiento y humanismo gestados en Italia, que fueron una de las causas de la Revolución francesa, relegaron lo trascendente a un segundo plano y modificaron la concepción del hombre.

> El tipo humano, inspirado en moralistas paganos, que aquellos movimientos introdujeron como ideal en Europa, así como la cultura y civilización inherentes a ese tipo humano, eran ya los legítimos precursores del hombre ávido de riquezas, sensual, laico y pragmático de nuestros días; de la cultura y civilización materialista en la que cada vez más nos sumergimos.

Esto explica el planteamiento de que uno de los rasgos de la virtud del hombre moderno sea la riqueza individual y la búsqueda de una explicación y justificación teórica para su posesión.

la felicidad y la perfección. Sin embargo, esta felicidad y perfección sólo es posible si los hombres son libres y autónomos dentro de una comunidad o Estado y, a su vez, están regidos por una Constitución civil en la que el individuo encuentra mayor libertad y, al mismo tiempo, una rigurosa determinación y seguridad de los límites de esa libertad por el Estado. A ese momento se le denominó la *Ilustración*. La *Ilustración*, en este sentido, se conceptualizó como el estar regido por leyes históricas universales o estar sometido por la razón moral. En el fondo, con este planteamiento, Kant prometió que *todos seremos felices y nos perfeccionaremos cada vez más si nuestros actos están fundados en la razón, si somos ilustrados y, al mismo tiempo, libres y autónomos* –una especie de *déspota ilustrado*[217]–.

Ahora bien, si libertad es poseer lo que uno quiere, claro está, en el marco de la Constitución civil y bajo la rigurosa vigilancia del Estado, esto significa que la riqueza individual es algo que contribuye a la felicidad y perfección del hombre. Pero, no siempre todos fueron y somos ricos. ¿Cómo resolver este problema?

Adam Smith planteó la solución con una promesa, en el marco de los momentos progresivos de la *ilustración* kantiana, acerca de nuestra vida económica, cuyo enunciado se formula de este modo: si todos nos desenvolvemos dentro de la *racionalidad, cuyo mecanismo consiste en la especialización o la producción especializada* –para comprar la mayor

217 Leoni (1984: 56 y ss.) nos sugiere que, para comprender el concepto de *despotismo ilustrado,* hay que ligarlo a los hechos acaecidos en la Revolución francesa. Hasta ese momento, al hombre no se lo podía concebir fuera de la sociedad así como la sociedad era inseparable de la soberanía. Se concebía que el poder provenía de Dios y la soberanía era trascendente, de carácter sagrado. De ahí que el problema no era "establecer por qué algunos mandan y otros, la mayoría, obedecen, sino más bien determinar qué legitima la detentación del poder y qué relaciones existen entre autoridad y libertad […] La revolución francesa había transformado a todos los súbditos en otros tantos soberanos", pero estos soberanos no lo eran por el favor de Dios sino por la superación de la razón natural y estar regidos por la razón moral, puesto que habían superado su minoría de edad y vivían la etapa de la *Ilustración*, por ello eran *déspotas ilustrados*, en el sentido de que se autolegislan y autogobiernan de acuerdo a la razón moral natural.

cantidad de trabajo ajeno–, *con la garantía del mercado regido por la razón* –que evitará cualquier tipo de distorsiones, es decir, de la mano invisible del mercado o la lógica natural racional del mercado–, *todos seremos ricos*.

Estas tres promesas fueron conocidas como las «promesas de la modernidad» que, en síntesis, pueden ser expresadas así: *todos seremos felices y nos perfeccionaremos más si todos nuestros actos, como los económicos, políticos, sociales, etc., son regidos por la razón, convirtiendo esta tierra en el paraíso de los cristianos*, aunque el término *razón* adquirió otros significados. A partir de estas promesas, los hombres cultos y civilizados, en nombre de la humanidad, empezaron a propiciar la construcción de Estados bajo el molde de la *razón*, auspiciando ideológicamente la realización de grandes revoluciones políticas y sociales como la Revolución norteamericana del año 1776, la francesa del año 1789, la de los países latinoamericanos en los inicios del 1800, etc. Todo esto constituye la segunda generación de las «promesas de la modernidad»[218]. Sin embargo, como toda promesa de carácter universal, entró, también, en una crisis que aún hoy no se resuelve.

La crítica fundamental se centró en cuestionar los fundamentos de la *razón*. La realización de la promesa en su proceso de instrumentalización politológica y de legitimación hizo que el concepto de razón se instrumentalizase, principalmente en el *logos*, entendido como el *habla* o el *discurso*, a través de la exigencia de *performance*. Con ello se redefinió el concepto de *razón* como la adecuación del medio a los fines (cfr. Horkheimer, 1973: 15). A partir de esta instrumentalización ya no importó que el *discurso*, el *logos*, fuera el portador de la *verdad* y de

218 Es importante puntualizar que la Enciclopedia, con el *Discurso preliminar* de D'Alembert, se publica en 1751; las Mentiras Religiosas de Voltaire, aunque no se puede precisar la fecha de su publicación, fue a finales del siglo XVIII; los escritos sobre filosofía de la historia de Kant en 1784; la investigación sobre la Riqueza de las naciones de Smith en 1776, justo en los momentos en que se produjeron la Revolución norteamericana de 1776 y la Revolución francesa de 1789, como materialización de las «promesas de la modernidad».

la justicia sino su efectividad en la mente y en el comportamiento prediseñado de las personas a las que estaba destinado. Por ello, esta *razón instrumental* se perfeccionó con el pragmatismo, sumiendo nuevamente a la humanidad en una *nueva barbarie*, cuya expresión moderna fueron los campos de concentración y exterminio de los nazis en la segunda guerra mundial, las guerras de dominación coloniales de Asia y África enfrentadas por los países centrales europeos, las guerras provocadas por los países centrales (Europa y Norteamérica) para acceder y apropiarse ventajosamente de los recursos naturales provenientes de los países periféricos, etc., en los que los supuestos países civilizados mostraron toda su barbarie e inhumanidad para someter a los que los consideraban diferentes a ellos o sub humanos[219].

¿Hay alguna característica común entre estas promesas que permita extraer un modelo para pronosticar la perspectiva de cualquier promesa futura? Para responder esta pregunta, obsérvese la ilustración que sigue:

219 En el caso de los nazis, la discriminación hacia los judíos fue porque se los consideraba fuera de lo humano normal, tomando en cuenta que lo normal era el ario. Por ello fue una discriminación por la impotencia del que se sintió un inferior acomplejado.

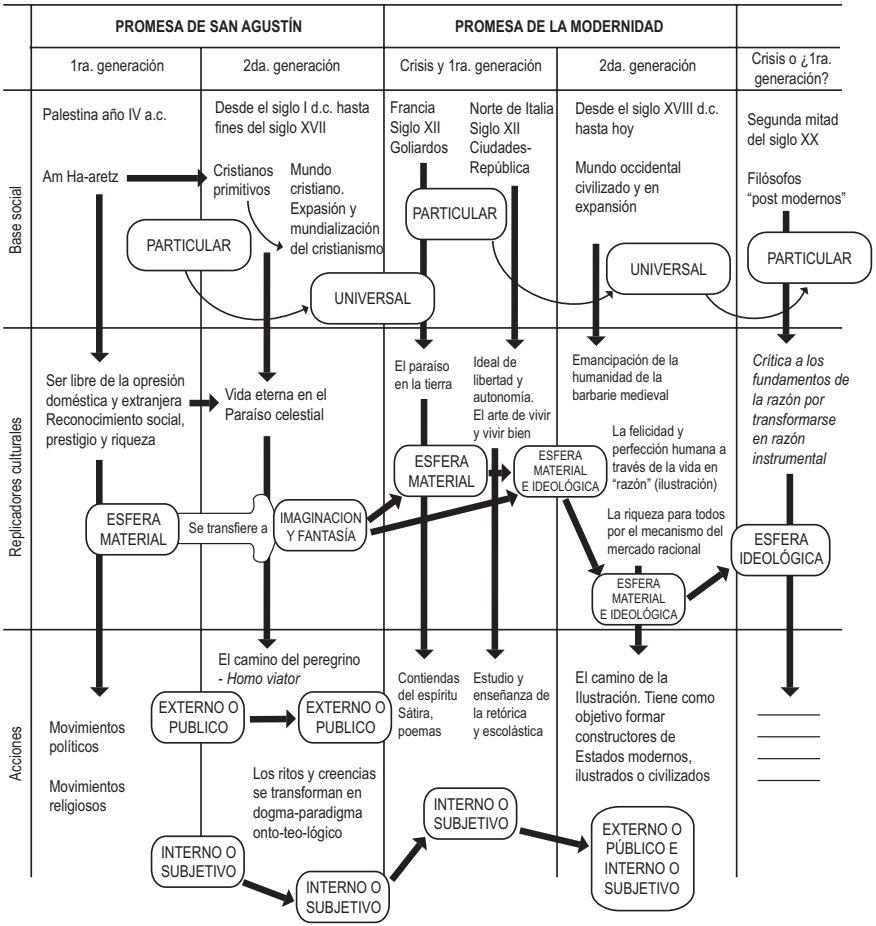

Ilustración No.12. Análisis genealógico de las promesas de la tradición occidental

La ilustración que precede visualiza la evolución de las promesas de la tradición occidental cuya lectura debe hacerse del siguiente modo: la primera fila superior asigna un rótulo a las promesas y subdivide en primera y segunda generación. La primera columna de la extrema izquierda asigna a cada fila un rótulo según el elemento de la promesa

considerado. Las columnas, de izquierda a derecha, muestran los procesos evolutivos de las promesas, simbolizados por las flechas horizontales. Las filas muestran los elementos de la promesa en correspondencia a la promesa y a la generación en cuestión, simbolizado por las flechas verticales. Así, en primer lugar, se representa la transformación de la *base social*. De pobres, marginados, desheredados e ignorantes, encontramos, luego, a ricos, cultos y en puestos importantes en la estructura del estado imperial romano y en la estructura de la Iglesia cristiana que se universaliza, disputando el poder terrenal al poder civil, sobre todo en la Edad Media. En este período histórico, la *base social* es todo el mundo cristiano y civilizado para ensancharse aún más con los descubrimientos geográficos y las guerras de conquista emprendidas por los Estados cristianos y civilizados de Europa de la modernidad. En este sentido, se habla en nombre de la especie humana, de la humanidad o del *hombre en general y abstracto*. Ello muestra una sola línea en el linaje de la descendencia de la *base social* de ambas promesas. Por otro lado, en cuanto al alcance, se muestra una alternatividad entre lo *particular* y lo *universal*, presentándose lo *particular* en momentos de crisis lo cual constituye la primera generación, mientras lo *universal* en pleno desarrollo constituye la segunda generación de la promesa.

En segundo lugar, se observa una línea ascendente desde la *esfera material*, pasando por la *material-ideológica*, hasta la *esfera ideológica* de la *intencionalidad* de los *replicadores culturales* de las promesas. De una esperanza de su realización en el mundo físico, en el *aquí y el ahora* –la *esfera material*– evolucionó hacia la fantasía imaginaria, en el *allí y en otra parte* que no es este mundo. Esto es explicable en el caso de la «promesa de san Agustín» porque la mayoría de los miembros de la *base social* a la que estaba dirigida y que detentaba el privilegio de la *legitimación* de la promesa ya tenía satisfecha sus necesidades terrenales, así como las de reconocimiento social, prestigio, poder, etc. Sin embargo, en las «promesas de la modernidad» hay un retorno en la mirada hacia la tierra –la *esfera material*– que se combina con elementos de la *esfera*

ideológica como tributo por el paso por la *esfera de la imaginación y la fantasía*, tanto en el caso del ideal de la libertad y la autonomía para vivir y vivir bien, de la primera generación, como en la emancipación de la humanidad para la felicidad y perfección del hombre bajo el auspicio de la *razón* y de la riqueza para todos por el mecanismo racional del mercado, de la segunda generación. Pero su alcance se limita a aquellos que ya hayan transitado el *camino del déspota ilustrado*, que significa haber alcanzado la mayoría de edad o estar en camino o tránsito en los momentos de la *Ilustración*. En este sentido, el *camino del déspota ilustrado* es una experiencia eminentemente *gnoseológica* y *epistemológica*, por ello, *abstracta e intelectual*. Esto muestra que de una *experiencia religiosa-concreta* de los cristianos primitivos, por tanto, personal e individual, se transformó en una *gnoseológico-epistemológica-abstracta* del *déspota ilustrado*[220], esto es un *constructo hipostasiado*.

Y, en tercer lugar, la transformación de la meta de sus utopías, con la consiguiente transformación del foco de las *acciones*. Los *movimientos político-religiosos* de la primera generación de la «promesa de San Agustín», con su literatura apocalíptica, ya transformaron estas metas así como el foco de sus luchas desde un plano *externo o público* al de lo *interno o subjetivo*[221]. En

220 El *déspota ilustrado* es una abstracción o un constructo para atribuir a un hombre ficticio una capacidad o destreza en el manejo experto del paradigma onto-teo-lógico para todos los fines de su vida, pero, especialmente, para su vida ciudadana, incluyendo la económica y política.

221 El tema de lo *subjetivo* o de la *subjetividad*, según Francisco de Lara (2007: 28 – 46), ya ha sido planteado por Heidegger cuando analiza la vida del *peregrino* a partir los cristianos primitivos. En este sentido, el *camino del peregrino* es una forma de interrogarse sobre sí mismo y una manera de estar en este mundo. Esta manera de vivir está vista desde y hacia aquello a lo que se dirige y aspira: la Ciudad de Dios (de Lara, 2007: 30). Lo notable de esta interpretación es que el *peregrino* no lo fue siempre desde un principio, sino al "haber devenido", por eso es un "converso". Como tal no se ocupa de este mundo, aunque esté en este mundo; su ocupación verdadera es no dejarse apartar de aquel camino, de ese vivir hacia y ante Dios que él propiamente, porque las cosas de este mundo son tentaciones por lo que se mantiene en constante alerta, vigilante. La conversión significa que reniega del lugar de donde vino aunque está inmerso y debe permanecer en el mundo como una experiencia de vigilancia constante. Esta nueva experiencia inédita del *peregrino*, el estar y no estar a la vez en el mundo, es vivir íntima, subjetiva e individualmente, no es una experiencia compartida, social ni pública, por ello es una experiencia subjetiva o interna. Este es el *modo auténtico de*

este sentido, el *camino del peregrino*, que consistió en la acción emprendida para alcanzar la promesa de la segunda generación, se movió y se mueve aún en el *plano externo*, pero matizado con dogmas, el *plano interno*. A ello hay que sumar la intelectualización y la gnoseo-epistemologización del camino del *déspota ilustrado*, cuyo *plano interno o subjetivado* es de una *hipóstasis* que posee una supuesta experiencia colectiva, la del *ciudadano*, para alcanzar una sociedad racional regida por la *razón moral* natural; por ello, el plano *externo-interno* o *público-subjetivo* del *déspota ilustrado* es su vivencia como ciudadano. De ahí que, desde una experiencia separada entre la vivencia *externa o pública* –los movimientos políticos–, por un lado, y la vivencia *interna o subjetiva* –los movimientos religiosos–, por otro, se concluye en una vivencia *externa-interna* o *pública-subjetiva* para el establecimiento del Estado regido por la *razón moral* natural. Sin embargo, debemos hacer notar que en esta línea evolutiva hay una transversal que empieza en la segunda generación de la «promesa de san Agustín», el paradigma onto-teo-lógico. Por ello, todos los replicadores culturales que impulsan a los individuos a la acción, a partir de este momento, están revestidos de este paradigma. Ello explica que, en el fondo, el *camino del déspota ilustrado* es el entrenamiento en el manejo y uso del paradigma onto-teo-lógico para la vida ciudadana en una sociedad racional.

En síntesis, en este análisis de las promesas se observa las siguientes características:

a) La existencia y convivencia en la *base social* entre *bárbaros* y *civilizados*, como contradicción fundamental de la sociedad, según cómo conceptualiza cada momento histórico estos dos términos; y entre sujetos políticos *particulares-concretos* y *universales-abstractos*.

vivir del peregrino mientras esté en este mundo, como *homo viator*, hasta que llegue su premio al final de los tiempos, en el que se decidirá quién está con Dios y quién con su antagonista (de Lara, 2007: 30–32).

b) La evolución de los replicadores de la promesa y de su intencionalidad se inicia en la *esfera material,* pasando por la *ideológica* y concluye en la *material-ideológica*.

c) La evolución de las acciones emprendidas va desde acciones separadas entre sí de lo *externo o público* y lo *interno o subjetivo* hasta las conjuntas entre las acciones *externas-internas* o *públicas-subjetivas*.

Además, debemos señalar que en un principio se muestra la preeminencia de las acciones *externas o públicas* que van evolucionando hacia las *subjetivas o internas*, en el sentido de que se muestra la transición de las acciones meramente intuitivas y reactivas –por ejemplo, los movimiento políticos de los palestinos pobres y excluidos–, a las acciones guiadas y dirigidas por la actividad consciente y reflexiva –como la construcción de Estados racionales o ilustrados a partir de mediados del siglo XVII–. Este proceso es, pues, la intelectualización y racionalización de las acciones mediante la instrumentalización politológica de la razón –el pragmatismo–. De ahí que, lo público y epistémico, con todas las implicaciones que ello conlleva, constituye la característica principal de las acciones que emprende el individuo humano de nuestros días para realizar su promesa.

Con el esbozo del modelo puesto de relieve, realizamos una prospectiva de la «promesa de Warisata».

Perspectivas de la «promesa de Warisata»

El análisis genealógico de la «promesa de Warisata» nos remite al año 1494, a la isla denominada por Cristóbal Colón como *Española*, a dos años después de la llegada de Colón a América o Abya Yala (cfr. De las Casas, 1552: 8 y ss.); esto quiere decir que nos ubicamos en la segunda generación de la «promesa de san Agustín». En ese momento, en Europa

el cristianismo había completado la construcción del orden feudal tanto en lo material como en lo ideológico y comenzaba a mostrar algunos signos de su crisis pero, al mismo tiempo, con el descubrimiento del nuevo mundo, iniciaba una expansión y mundialización del sistema feudal en todos los órdenes de la vida de los hombres, especialmente en lo religioso, económico y político, modificando la concepción del mundo que se tenía hasta entonces.

Los indígenas comunes y corrientes se percataron de que la llegada del hombre blanco les trajo mucho dolor y un sufrimiento inimaginable; y como reacción natural e instintiva, comenzaron a defenderse con acciones aisladas, sin un propósito claramente definido. Por ello, fueron superados y muchos aniquilados. De este modo, con el correr del tiempo, aparecieron los líderes indios que comenzaron a configurar un objetivo, el de revertir la historia hasta los momentos previos al descubrimiento y conquista y reponer el trono a sus líderes naturales y ancestrales. Por lo tanto, en primer lugar, la *base social* de la promesa la constituyen los indígenas de América, como efecto de la expansión y mundialización del cristianismo europeo, quienes llegaron a América portando en sus cerebros los replicadores agustinianos que diseminaron a lo ancho y largo de América. En segundo lugar, dentro de este universo, constituye, específicamente, los indios de la región andina y su influencia amazónica. *Se plantearon la restauración del trono del Inca* o la *vuelta al estado anterior a la conquista* (cfr. Santamaría, 2007: 241) como su esperanza u objetivo fundamental. Para ello iniciaron una serie de rebeliones y revueltas, más de carácter reactivo que proactivo, contra la opresión española en ciertas aldeas o colectividades indígenas de América[222]. Toda esta historia fue ignorada o minimizada por la historiografía oficial hispanista.

222 Las primeras rebeliones indígenas con un proyecto político propio se remontan a fines del siglo XVII y comienzos del siglo XVIII, cuando se menciona a Juan Santos Atahuallpa y José Gabriel Condorcanqui, conocido, éste último, como Tupac Amaru. En este proyecto se plantearon la restauración del Estado anterior a la conquista (cfr. Lewin, 1967: 381 y ss.; de la Torre López, 1994: 517 – 531).

Este análisis continúa con el período que constituye los comienzos del siglo XIX, en el que, bajo la dirección de los descendientes de los *hidalgos* que constituían las élites dominantes, las repúblicas hispanoamericanas se independizaron políticamente de la corona española, sin embargo, con un nuevo imperio, el británico, produciéndose una nueva colonización dado el pacto neocolonial[223] o el entreguismo político y económico protagonizado por estas élites, situación que aún persiste (Feinman, 1996: 26). En estos hechos, los indios aún quedaron excluidos y marginados y su situación social, económica, política y cultural no cambió en absoluto desde la conquista hasta ese momento.

Una explicación del desencuentro entre los proyectos de los indígenas con los de los *hidalgos* americanos está en la intencionalidad de los replicadores. Los indígenas no tenían otro referente que la idea de *pachakuti*, complementada con la de *chakana*, basada en la idea de "paridad" de la *ontología fundamental* de la amautica andina, para sustituir al régimen colonial que les oprimía. En cambio, los descendientes de los europeos tenían en su mente el "sueño británico o inglés", expresado en el ideal de un Estado donde reinara la *libertad* y la *autonomía* –fundado sobre el principio del egoísmo natural que trasciende hacia el altruismo de la especie, que es el principio del individuo e individualismo liberal–, como la organización social y política que debía reemplazar al estado colonial. Este momento coincide con el desarrollo de la segunda generación de las «promesas de la modernidad» cuya característica fundamental, con relación al indio y al ser latinoamericano, es la exigencia de la justificación y la puesta en cuarentena de la *condición humana* del indio, por una parte; y la

223 Feinman (1996: 26 y ss.), a través del análisis que realiza sobre la actuación de uno de los protagonistas principales de la revolución de mayo, en Argentina, cuyo desenlace será la independencia política del reino español, nos sugiere que el pensamiento que impregnó a los próceres de la independencia fue el liberalismo, que constituye uno de los replicadores culturales de las «promesas de la modernidad», y que por esta razón el imperio británico había encontrado la clave ideal para el dominio de las ex colonias hispanoamericanas. De este modo, se forjó el pacto neocolonial.

exigencia sobre el derecho al uso del *logos*, del *verbo* y de la palabra para generar una filosofía o pensamiento latinoamericano auténtico impuesto a todo latinoamericano, por otra parte.

De este modo, la *base social* sigue siendo aún los indios de América. En el caso concreto de la «promesa de Warisata», los indios de esta región. Esta promesa, como resultado de aprendizajes, autoaprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes, el diseño pedagógico, plantea *la liberación del indio y señala su destino en la historia de la humanidad para que no tenga que justificar su condición humana ni pedir permiso para utilizar el logos y el verbo en su propósito de generar un pensamiento y filosofía propios*.

Para la instrumentalización de esta promesa, diseña el *camino de la escuela de Warisata*, un equivalente del *camino del justo* o *qhapaq ñan* de los andinos, la *paideia* de los griegos, el *camino del peregrino* de los medievales cristianos o el *camino del déspota ilustrado* de los liberales modernos, como una de las acciones a emprender. En este diseño están implicados replicadores culturales de la tradición occidental como, por ejemplo, la idea de un *Estado racional* que propicie el *progreso* y la *industrialización* de los países latinoamericanos, en especial, de Bolivia, la idea de la *libertad* y *autonomía* para crear un nuevo tipo de *ciudadano* arraigado en su cultura y territorio. Pero, también, aquellos de la amautica andina, como ser: la idea de la *paridad* en el orden del cosmos, el *chachawarmi* en la construcción de la *subjetividad* andina, el puesto en el cosmos como *ser chakana* del sujeto andino –esto es, el *ser puente* y *hacedor de puentes* para la mantención del orden cósmico, cuya tarea, si es que existía un desorden, es propiciar el retorno a este orden cósmico expresado en la idea del *pachakuti*–, el entrenamiento en el uso del *logos* propio y en su lengua[224], la revitalización de las instituciones

224 Aunque los creadores de Warisata no se plantearon la necesidad de una nueva lengua que expresara el *logos*, al parecer se hace patente la necesidad de una nueva lengua en la acción legitimadores de la «promesa de Warisata».

como la *ulaka* –parlamento amauta–, el *ayni* y la *minkka* para la vida ciudadana y la construcción del nuevo Estado que libere al indio. Todo esto comprende el *camino de la escuela de Warisata*. Dicho con otras palabras, el diseño del camino involucra la presencia de replicadores e instituciones tanto de la tradición cultural y filosófica occidental como de la andina. Ello constituye la segunda generación de la «promesa de Warisata» y coincide con el inicio de la crisis de las «promesas de la modernidad».

Sin embargo, debemos hacer notar que la «promesa de Warisata», después de su formulación, aún está en los inicios de su realización e instrumentalización politológica y su legitimación. Por tanto, esta instrumentalización sólo está en la fase del diseño. Para comprender mejor este tópico obsérvese el esquema que sigue.

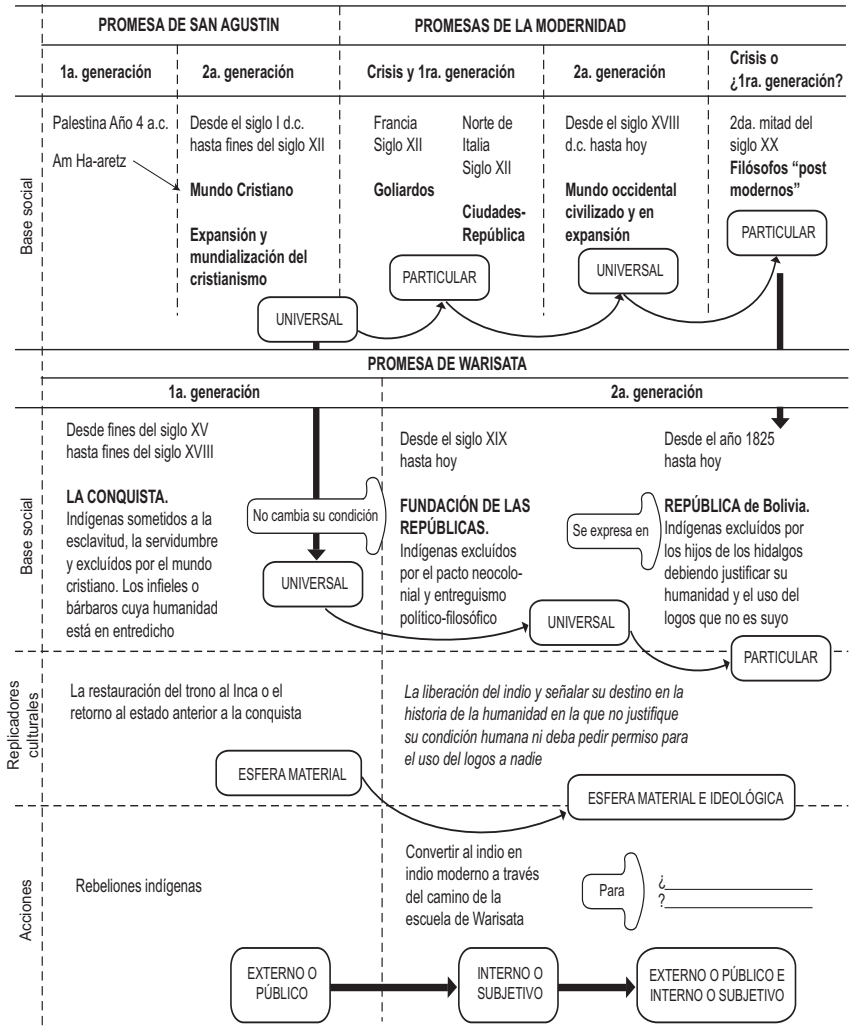

Ilustración No. 13. Análisis genealógico de la promesa de Warisata

La lectura de la ilustración que precede sigue el mismo procedimiento que la realizada en la ilustración No. 12. Una observación de la representación anterior permite destacar los siguientes aspectos. En

primer lugar, el inicio de la primera generación de la «promesa de Warisata» coincide con la segunda de la «promesa de san Agustín» y la crisis de ésta. Por ello, la *base social* es de alcance *universal*. La propagación de los replicadores de las «promesas de la modernidad», no obstante su carácter revolucionario con relación a los de san Agustín, no cambia la condición del indio, por ello el alcance de la *base social* sigue siendo *universal*; aunque en el momento de la formulación de la «promesa de Warisata» sea *particular*, en la medida en que se realice y se legitime alcanzará la *universalidad*.

En segundo lugar, los replicadores culturales empiezan en la *esfera material* para evolucionar hacia la *esfera material e ideológica*, lo que quiere decir que la «promesa de Warisata» ha alcanzado cierta madurez y ha conjuncionado lo *material* con lo *ideológico* con el propósito de realizar la promesa.

En tercer lugar, la instrumentalización politológica de la promesa, como en el caso de las anteriores, implica el diseño de un sistema educativo para la formación del *indio moderno* en un proceso pedagógico que implique crear un nuevo orden social y político, que sustituya al vigente que lo excluye y discrimina. Este aprendizaje e instrumentalización empezó con las acciones emprendidas en lo *externo o público* –las rebeliones aisladas– de manera intuitiva, pasando por lo *interno o subjetivo* –la formulación de la promesa– hasta llegar a lo *externo o público e interno o subjetivo* –la lucha política siguiendo los lineamientos de los replicadores de la promesa internalizados en la mente de los individuos que constituyen la *base social*– bajo la hipótesis de que los actuales movimientos y cambios políticos que suceden en Bolivia son consecuencia y producto de la «promesa de Warisata» y su instrumentalización se realiza bajo los lineamientos de los replicadores de esta promesa. Si esto es así, quiere decir que la *intencionalidad* de la promesa ha comenzado a adquirir cierta fuerza y tiene probabilidades de éxito en su realización y legitimación, si la instrumentalización politológica es adecuada.

Ahora bien, ¿qué perspectivas futuras se vislumbra para la «promesa de Warisata»?

Si analizamos la *base social* encontramos que ésta es producto de la exclusión, marginación y servidumbre universal a la que sometió al indio el hombre cristiano y "civilizado" occidental, considerándolo apenas como aspirante a hombre. La cuarentena a la *condición humana* del indio, ya señalada en las páginas anteriores, continúa en la modernidad y el período republicano. Los efectos de esta cuarentena se hacen visibles en las guerras de la independencia que enfrentaron los americanos con los españoles y europeos visibilizando dos proyectos y dos ideas distintas sobre la *libertad* y la *liberación*, que apenas se encuentran. Por un lado, el proyecto de los hijos de los *hidalgos* propugna la independencia política de las colonias americanas sólo para tener *libertad* para comerciar con los ingleses y, de ese modo, apropiarse y administrar el excedente de la riqueza que generaba América como condición para convertirse en la clase dirigente de las nacientes repúblicas, bajo el molde propuesto por las «promesas de la modernidad». En este caso, el destino de los indios no les importó en absoluto. Por otro, el proyecto de los indios, encabezado por los que se decían descendientes de la nobleza incaica, entiende la *libertad* y la *liberación* como la restauración del trono del inca o el establecimiento de un Estado con características similares existentes antes de la conquista y colonización española. La concepción de *libertad*, como replicador, inspiró dos modelos o proyectos de instrumentalización politológica paralelos que no se encontró sino hasta la creación de la escuela de Warisata, en 1931.

Ello explica por qué la independencia de Bolivia no significó ningún cambio para el indio; es más, estuvieron ausentes por considerarlos sub humanos y no aptos para ser sujetos políticos, menos económicos, sino siervos, tal como sucedió en toda América. Esto explica, también, por qué al finalizar la primera mitad del siglo XX, en Bolivia, persistía aún la servidumbre indígena, que será abolida recién con la revolución nacionalista de 1952. De ahí que los indios de la región de Warisata

asumieron la tarea de emprender la lucha por la liberación del indio y formular la «promesa de Warisata», en principio, como una lucha local y *particular*; luego, proyectado a nivel global y universal, porque estuvieron conscientes de que estaban representando a todos los indios considerados como sub hombres y sin un *logos* propio; este es el carácter *universal* de la lucha emancipadora. Pero, debemos hacer notar que la palabra "indio", como replicador, está mutando desde su referencia a los rasgos físico-naturales de los hombres y los aspectos étnicos visibles hacia el plano ideológico, significando en este caso, la presencia y arraigo profundo de los replicadores culturales compartidos entre los miembros de una comunidad. Esta mutación permite comprender, por ejemplo, la nueva acepción que se da a una comunidad étnica como los "hispanos" en los Estados Unidos de Norteamérica, los "árabes" en Francia, etc. Con esta mutación, la *identidad étnica* no se está siendo dada sólo por el color de la piel sino por el modo de pensar, de vivir y sentir el mundo que está en el cerebro de estos hombres y mujeres.

Vista de este modo, la «promesa de Warisata» tenderá a universalizarse o mundializarse, es decir, la *base social*, desde una de carácter local, luego, nacional, tenderá a trascender las fronteras nacionales y mundializarse para abarcar a todos los hombres excluidos, marginados y considerados sub hombres por el hombre occidental civilizado, los "indios ideológicos" que ha creado el mundo moderno. En ese sentido, tiene un futuro promisorio.

Desde el punto de vista de los *replicadores culturales*, como heredera de dos tradiciones culturales, la occidental y andina, tiene un antepasado que viene desde la idea de *libertad* y *liberación* de los *Am Ha-aretz* judíos, que fue evolucionando desde la *esfera material*, pasando por su imbricación con el paradigma onto-teo-lógico del pensamiento griego y su transferencia a la esfera de la imaginación y fantasía del pensamiento medieval, hasta la idea de la *libertad* entendida como la libre deter-

minación y autonomía para autolegislarse y autogobernarse; y *liberación* como la emancipación de la *barbarie* que sometió a la humanidad el hombre occidental. Si en el orden medieval la garantía de la libertad fue Dios, en la modernidad la garantía es la Razón, entendida como el principio ordenador de todo a partir de un mecanismo racional. Sin embargo, esta Razón y su mecanismo, en el proceso pedagógico del diseño del orden moderno propició una nueva mutación, haciendo que en la instrumentalización politológica se realice actos totalmente inhumanos sumiendo a la humanidad nuevamente en la peor *barbarie*. Por tanto, estos replicadores empiezan a deslegitimarse provocando, también, una crisis, cuya salida aún no se vislumbra.

La «promesa de Warisata» se formula justamente cuando ya se muestran los síntomas de esta crisis. La idea de *libertad* o de *liberación* es entendida como la emancipación de la opresión y discriminación impuesta por el hombre europeo al indio americano en su doble carácter, en el *ser* y en el *logo*s, del verbo y de la palabra. Ser *libre*, por tanto, es *ser humano* como cualquier otro humano. En este sentido, esta promesa es la aspiración de todo ser que es excluido, marginado y degradado de su condición humana como lo fue y sigue siendo el indio americano y de otros que no siendo indios ni descendientes de indios son migrantes en las grandes ciudades de las metrópolis del mundo global. Ahí está la otra posibilidad de su éxito.

Para comprender las acciones emprendidas por la «promesa de Warisata», debemos remitirnos a las acciones emprendidas por las promesas de la tradición occidental. Las acciones de estas promesas muestran una línea que empieza con la instrumentalización politológica para la formación del *homo viator* o *peregrino* en el *camino del peregrino*, hasta la formación del *déspota ilustrado* en el *camino del déspota ilustrado* como sistemas educativos y pedagógicos. En este sentido, el sistema agustiniano fue y es, aún hoy en día, la preparación del individuo humano para la vida futura, para el *mañana y en otra parte*, en desmedro

de la vida presente, el *aquí y ahora*. De este modo, la filosofía, la ciencia, la técnica, la política, el arte, la arquitectura, etc., es decir, la noosfera, tan necesaria para la vida presente y terrena, siempre debe recordar y señalar al *homo viator* que su felicidad y el goce pleno de la vida está en algún *lugar celeste y en el futuro* y no en el *aquí y ahora*, en su lucha contra otro sistema: el moderno y ateo. No debe olvidarse que desde los tiempos de los *Am Ha-aretz* la lucha ideológica está disfrazada de lucha religiosa.

Esta puntualización es importante porque, concibiendo el sentido de la vida como "renuncia" y, a su vez, como "exigencia" al peregrino, podemos comprender todo el desarrollo de esta civilización mundial, de este nuevo orden medieval distinto al orden de la antigüedad, la greco-romana. A partir de la experiencia *interna* o *subjetiva*, por tanto, *personal*, *individual* e *íntima*, que implica, al mismo tiempo, la renuncia a lo *oficial externo* y *público* del *homo viator o peregrino*, se construye el mundo medieval cristiano, autodenominado *occidental*, *civilizado* y *universal*; aunque la renuncia a lo oficial y público no alcanzaba a la alta jerarquía eclesiástica, puesto que el Papa, autocalificado como sumo pontífice, era el puente entre la Ciudad de Dios y la ciudad terrena, y como tal debía ejercer los poderes temporales o delegar a los príncipes civiles. La historia medieval es una crónica de la lucha permanente entre los príncipes religiosos y civiles por la hegemonía del poder en la ciudad terrena.

Por tanto, la *subjetividad* del *homo viator*, el *peregrino*, de *ser personal e íntima* inicia el proceso de *ser pública, oficial y universal* con la formación de comunidades cristianas hasta llegar a la mundialización del cristianismo y el *camino del peregrino*, como instrumentalización de carácter universal. Cuando estaba en su auge esta mundialización del mundo cristiano occidental, se produjo la conquista y colonización del Nuevo Mundo con un saldo desastroso para los conquistados y beneficios, sobre todo materiales, para los conquistadores. Estos últimos,

formados para ser *peregrinos*, como consecuencia de los goces de la vida terrenal que trajo la conquista se encontraron con una incongruencia y disonancia entre lo que decían los replicadores que bullían en sus mentes con los hechos que realizaban en su diario vivir, en el *aquí y el ahora*. Educados para la felicidad y el goce de la vida en el *futuro y en otra parte* y renunciar a los goces materiales del *aquí y el ahora*, sin embargo, disfrutaban de la vida terrena y los placeres mundanos, de la riqueza y el poder terrenal, que muchos de ellos habían deseado secretamente mientras vivían en Europa. No otra cosa representa el sermón de Fray Antón de Montesinos y la disputa de Valladolid, en cuya pulseta triunfó el pragmatismo y las razones económicas, antes que las religiosas y naturales, para justificar la guerra de conquista y el despojo de los bienes de los indios, hecho considerado desde el punto de vista del peregrino como un pecado capital que conduce al eterno tormento del infierno y no a la Ciudad de Dios. Estas razones económicas, en parte, ayudaron a resolver la *incongruencia* del conquistador. Desde ese momento, la vida del conquistador y colonizador, así como la de sus descendientes, fue una de permanente incongruencia y disonancia que se propagó, también, a la del indio, creando en el conquistador y sus descendientes y en el propio indio y los mestizos, un sentimiento de extrañeza y el de «ser extraño». En este sentido, la vida republicana no fue distinta de la colonial, de ahí que muchas de las sociedades latinoamericanas actuales sean altamente incongruentes y disonantes trayendo consigo una precaria estabilidad política y social.

En cuanto a las acciones emprendida por la «promesas de Warisata» está el diseño del *camino de la escuela de Warisata*, cuya genealogía nos conduce a la formación del *déspota ilustrado* y el auspicio ideológico de nuevos Estado-repúblicas basados en la razón. En la tesis de Kant (1958:57), como ya hemos señalado, la humanidad debe adquirir la mayoría de edad, entendiendo por este concepto el alcanzar la *libertad*

a partir del propio *entendimiento* o *razón* sin la dirección externa, de tal modo que se autolegisle y autogobierne. Ello es importante porque una comunidad de individuos autónomos que se autolegisla y autogobierna constituye una sociedad o ciudad perfecta, que es el supremo ideal de la *ley natural*, en la que el individuo, a partir de su egoísmo natural, toma consciencia de su ser social como especie, rompe el sello que le impone la ley natural y alcanza la libertad creando un nuevo principio o razón, pero ya no del tipo natural sino como una *ley moral*. Sólo de este modo se comprende por qué la *Ilustración* es un momento superior al anterior en el camino de la adquisición de la mayoría de edad del hombre como especie, el que, al mismo tiempo, es una sucesión progresiva en el proceso de autonomización de este hombre que toma consciencia de su ser social como *déspota ilustrado*. De ahí que el *déspota ilustrado* es el hombre que toma consciencia de su ser social, despojándose cada vez más de la *individualidad*, la *subjetividad* y la *concretitud* para sublimarse o fusionarse en la *universalidad*, la *sustantividad* y la *abstractitud* de la especie. El individuo de carne y hueso, de este modo, para alcanzar esta mayoría de edad, realiza un gran sacrificio que consiste en transformarse en una *hipóstasis* en varios momentos de la *Ilustración* y, cuando ha alcanzado el último peldaño, concluye la historia humana, es el fin de la historia. Con ello, la tesis kantiana, como parte esencial de las «promesas de la modernidad», se asemeja mucho a la «promesa de San Agustín», en la que los hombres ilustrados se parecen a los habitantes –peregrinos y ángeles– de la ciudad de Dios: hipóstasis que renunciaron a la concretitud. Contra esta idea se estrellaron los goliardos en el siglo XII, tal como lo hicieron, después, los autodenominados post modernos en la segunda mitad del siglo XX, generando una crisis de la que aún no se recupera.

Pero, también en el diseño del *camino de la escuela de Warisata* está presente la formación del *sabio* o *justo* de la amautica andina en el *qhapaq ñan* o *camino del justo*. Como ya dijimos en las páginas anteriores, esta formación es para propiciar y/o mantener la armonía en el cosmos

a través del *tinku* o el tiempo de las *igualaciones* y *compensaciones* proporcionales.

Entonces, ¿cómo debe ser este nuevo sujeto formado en el *camino de la escuela de Warisata*?

Antes de responder, debemos precisar que el sujeto de este *camino* no es uno individual sino un *sujeto paritario*, quizá la mejor expresión sea decir que es un *sujeto comunitario*. Esto quiere decir que este sujeto debe formarse como un *déspota ilustrado comunitario* para propiciar el *pachakuti global*, esto es, el nuevo mundo, el nuevo orden, en el que deben darse las igualaciones y compensaciones proporcionales en el mundo global contemporáneo, sea en el ámbito humano o entre lo humano y la naturaleza.

¿Cómo instrumentalizar este camino? Eh ahí el problema. Por ello, este diseño es aún un programa a realizar; aunque a escala local, en principio, *la Escuela ayllu de Warisata* jugó un papel importantísimo como experiencia piloto, cuyas sistematizaciones parciales fueron aplicadas en países como México y otros. En ese sentido fue un instrumento de *legitimación* de alcance local. Para trascender esta localía y universalizarse, deberá necesariamente operacionalizar el concepto de *déspota ilustrado comunitario*, luego, en correspondencia con esta operacionalización, reformular los mecanismos de *replicación*, legitimación e instrumentalización politológica e institucional de la promesa. Esta es una tarea pendiente.

Como conclusión final, podemos sostener que la «promesa de Warisata» tiene posibilidades de realización en la historia si resuelve las tareas pendientes y se dota de legitimadores idóneos.

Epílogo

Han pasado más de 70 años de la experiencia de la escuela –ayllu de Warisata. ¿Hay algún cambio en Bolivia? Claro que sí. El indio ya no es el mismo después de Warisata. Pero, la cuestión es: ¿sigue los lineamientos de la «promesa de Warisata» con el propósito de proyectarlos y legitimarlos en un mundo global? Aún no hay una respuesta contundente.

Indudablemente, después de Warisata, el indio se ha involucrado profundamente en la actividad política del país con el propósito de gestionar su libertad y el poder político, pero, en este afán, alguno de ellos ha adoptado la ideología de los *hijos de los hidalgos*, con ello sus vicios y sus virtudes que es notoriamente contradictoria a los postulados de Warisata. Ello explica por qué aún es contradictorio el accionar de los políticos indígenas. Quizá sea necesario realizar un balance sobre este accionar del indio post Warisata. Mientras tanto, sólo podemos abrigar la esperanza de que en algún momento esta promesa comience su proceso de realización para crear un nuevo mundo y nuevo orden tanto en lo económico, social, político-ideológico, científico y filosófico, en fin, en el quehacer del hombre y mujer contemporáneo.

¿Qué paso con la escuela ayllu de Warisata después de 1940? Salazar Mostajo, en el Prólogo al libro de E. Pérez (1962: XIX y ss.), hace una cronología del fin de esta experiencia pedagógica inédita. Esta especie de "crónica de la muerte anunciada" empieza en 1939. La reacción, es decir, la clase dominante contraria a la liberación de los indios, retoma las estructuras administrativas de la educación indígena y comienza un proceso de desmontaje de esta novedosa experiencia. La persecución

política en contra de los creadores y sus adeptos empieza fuera y dentro de Warisata. Llega el año 1940. El 12 de enero de ese año, el gobierno emite un Decreto que significa la liquidación de esta escuela ayllu en manos de una comisión investigadora. Aunque como institución educativa siguió su vida hasta nuestros días, su espíritu liberador y formador del nuevo indio había concluido. Salazar Mostajo (1983: 13-14) escribió:

> En Warisata el indio era un ser humano, y aunque no se hubiera resuelto aún el problema de la servidumbre, ellos ya eran hombres liberados en la más plena acepción de la palabra. El vasto mundo del ayllu era el verdadero claustro de la Escuela. Por eso, no se trataba de crear en el agro boliviano escuelas alfabetizadoras, con la meta en el silabario y del intelectualismo vanos. No. Se trataba de imponer escuelas activas, que dotadas de talleres, campos de cultivo, semillas, ganado, bibliotecas, internados, material sanitario, hornos para ladrillos y demás instrumentos de trabajo, forjarían al NUEVO INDIO […]. Fundada el 2 de agosto de 1931, su ciclo duraría diez años, al cabo de los cuales sería abatida por la alianza feudal y burguesa.

En estos días, en el mismo lugar, se ha creado la Universidad indígena en consonancia con los postulados del nuevo Estado creado en el año 2006 por decisión del pueblo boliviano. ¿Es la gestación de este nuevo mundo, del nuevo orden mundial? Aún no lo sabemos.

Bibliografía

Alberdi, J. B. (1980). "Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina". *Fragmentos*. En: Zea, L. *Pensamiento positivista latinoamericano*. T. I. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Alcántar S., J. M. (s.f.). *Filosofía Náhualt.* Disponible en: http://www.wiphala.org/nahuatl23.pdf, consultado el 11 de mayo de 2008.

Altheim, F. (1964). *Historia de Roma.* T. III. México, D. F.: UTEHA.

Amor B., E. M. (1998). *Revisión del concepto de empresario: una exploración de las aportaciones de Keynes y Schumpeter*. Revista de Dirección, Organización y Administración de Empresas. No. 20: 16 – 23. 1998.

Amvrósov, A. (1985). "Estrategia constructiva para acelerar el desarrollo socioeconómico de la sociedad soviética". En: *La sociedad soviética: problemas socioeconómicos*. Moscú: Academia de Ciencias de la URSS.

Arispe, L. (1986). "El "indio": mito, profecía, prisión". En: Zea, L. *América Latina en sus ideas*. México: Siglo XXI.

Aristóteles (1963). *Política*. México D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México. (Edición bilingüe griego – español).

Aristóteles (1972). *Metafísica*. Madrid: Espasa – Calpe.

Aristóteles (1988). *Tratados de lógica*. Madrid: Gredos.

Arnold, D. *et al*. (1992). *Hacia un orden andino de las cosas; tres pistas de los Andes meridionales*. La Paz: Hisbol/ILCA.

Arriagada-Kehl, E. (2002). *Condiciones de posibilidad como premisas para un filosofía crítica alternativa.* Disponible en: http://www.ensayistas.org/critica/generales/arriagada.htm. Consultado el 19 de julio de 2006.

Austin, J. L. (1955). *Cómo hacer cosas con palabras*. Disponible en: http://www.philosophia.cl/biblioteca/austin/C%F3mo%20hacer%20cosas%20con%20palabras.pdf. Consultado el 8 de abril de 2009.

Bacon, F. (1949). *Novum Organum*. Tr. Rizieri Frondizi. Buenos Aires: Losada.

Baptista G., M. (1991). *Antología pedagógica*. La Paz: s.e.

Baudrillard, J. (1981). *De la seducción*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Béjar, H. (1987). "Autonomía y dependencia: la tensión de la intimidad". Revista española de investigaciones sociológicas. No. 37 : 69 – 90.

Bendezú, E. (1993). *Literatura quechua*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Benjamin, W. (1980). *Imaginación y sociedad. Iluminaciones I.* Madrid: Taurus.

Benjamin, W. (1989). *Discursos interrumpidos; filosofía del arte y de la historia*. Buenos Aires: Taurus.

Beorlegui, C. (2003). "El problema de las filosofías nacionales". Información Filosófica. 2 (1) : 5 – 22.

Berthier, A. E. (2006). "Jürgen Habermas; el giro lingüístico de la sociología y la teoría consensual de la verdad". Revista observaciones filosóficas. No. 3: p.i. [versión electrónica disponible en: http://www.observacionesfilosoficas.net/jurgenhabermas.html].

Bertonio, L. (1612). *Transcripción del vocabulario de la lengua aymara*. Juli: Imprenta de Francisco del Canto. [Reimpresión. 1993. La Paz: Radio San Gabriel].

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Taurus.

Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (1981). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona: Laia.

Bouysse Cassagne, T. (1987). *La identidad aymara; aproximación histórica (siglo XV, siglo XVI)*. La Paz: Hisbol.

Bouysse Cassagne, T. (1988). *Lluvias y cenizas; dos Pachacuti en la Historia*. La Paz: Hisbol.

Brechetti, A. (2003). "… Los pintaré como estaban puestos hasta que entró a este reyno el santo Ebangeleo" Santacruz Pachacuti Yamqui, *1613.* Anales del Museo de América. No. 11: 81 – 102.

Brentano, F. (192?). *Psicología*. Buenos Aires: Schapire.

Bueno, G. (1995). *¿Qué es la filosofía?*. Oviedo: Pentalfa.

Bueno, G. (2003). "El español como «lengua de pensamiento»". Anuario del Instituto Cervantes. 2003: 35 – 56.

Camelo, A. (2000). *Génesis y apoteosis del posmodernismo*. Deslinde. No. 27: p. i. Nov.- Dic. 2000. También disponible en: http://deslinde.org.co/node/51, consultado el 15 de septiembre de 2006.

Campbell, J. (1992). *El hombre gramatical; información, entropía, lenguaje y vida*. Tr. Juan José Utrilla. México: Fondo de Cultura Económica.

Capurro, R. (1982). *Heidegger y la experiencia del lenguaje*. Montevideo, Cuadernos de psicoanálisis freudiano. No. 22 : 81 – 86. 1982.

Carranza, L. (1973). *Fundamentos filosóficos de la educación*. La Paz: Juventud.

Carrasco de la Vega, R. (1999, 2004). *Diálogo con Heidegger. Aprendamos a filosofar*. La Paz: Ediciones Signo – Instituto de Estudios Bolivianos.

Castañeda, F. (2006). *La imagen del indio y del conquistador en la Nueva Granada: el caso de Bernardo de Vargas Machuca*. Bogotá, Eidos. No. 4 : 40 – 59. 2006.

Castón B., P. (1996). *La sociología de Pierre Borudieu*. REIS, No. 76 : 75 – 97. Oct. – Dic. 1996.

Caturla Brú, V. de. (1959). *¿Cuáles son los grandes temas de la filosofía latinoamericana?* México: Novarro.

Cepeda, J. (2003). *Tras del origen de la Filosofía*. Cinta de Moebio. No. 16. Mar. 2003. Disponible en: http://www.moebio.uchile.cl/16/frame05.htm, consultado el 20 de julio de 2003.

Cerruti, H. (2001). *Historia de las ideas filosóficas latinoamericanas*. Revista de Hispanismo Filosófico. No. 6 : 4 – 12. 2001.

Chiaramonte, J. C. (comp.) (1979). *Pensamiento de la ilustración. Economía y sociedad iberoamericana del siglo XVIII*. Caracas: Biblioteca de Ayachucho.

Choza, J. (2002). *Antropología filosófica. Las representaciones del sí mismo*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Choza, J. (2003). *Metamorfosis del cristianismo. Ensayo sobre la relación entre religión y cultura*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Cohn, P. (1975). *Heidegger: su filosofía a través de la nada*. Madrid: Guadarrama.

Contreras, M. (1999). "Reformas y desafíos de la educación". En: Campero, F. (coord.). *Bolivia en el siglo XX. La formación de la Bolivia contemporánea*. La Paz: Harvard Club de Bolivia,

D'Alembert, J. B. (1957). *Discurso preliminar de la enciclopedia*. Tr. Consuelo Berges. Buenos Aires: Aguilar.

Dascal, M. (1990). "La arrogancia de la razón". Isegoría, No. 2: 75 – 103.

Dawkins, R. (2002). *El gen egoísta; las bases biológicas de nuestra conducta*. Barcelona: Salvat.

De la Torre López, A. E. (1994). *Guerra y religión en Juan Santos Atahualpa*. Congreso Internacional de Historia de América. IV. Granada, 1992. En: El Reino de Granada y el nuevo mundo. V. III. Granada: Diputación Provincial de Granada.

De Lara, F. (2007). "Heidegger y el cristianismo de San Pablo y San Agustín". Eidos. No. 7: 28 – 46.

De las Cafas, B. y De Sepulueda, G. (1552). *Aquí fe contiene una disputa / o controuerfia: entre el obifpo don Fray Bartholome de las Cafas / o Cafaus / obispo que fue dela ciudad Real de Chiapa / que es en las Indias / parte dela nueua Efpaña: y el doctor Gines de Sepulueda Coronista del Emperador nueftro feñor: fobre que el doctor contendía: que las conquiftas delas Indias contra los Indios eran licitas: y el obispo por el contrario dfendío y affirmo auer fido y fer ipoffible no ferlo: tiranicas / injuftas iníquas: La qual queftion se ventilo y difputo en prefencia de muchos letrados theologos y juriftas en una congregación que mando fu mageftad juntar el año*

de mil y quinientos y cincuenta en la villa de Valladolid. Sevilla: Sebaftian Trugillo, impreffor.

De las Casas, B. (1552). *Brevisima relación de la destruición de las Indias*. Sevilla.

De las Casas, B. (1986). *Historia de la Indias.* T. III. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Derrida, J. (1997). *El monolingüismo del otro*. Buenos Aires: Manantial.

Descartes, R. (1965). *Discurso del método. Meditaciones metafísicas*. Buenos Aires, Schapire.

Díaz-Polanco, H. (1980). "La cuestión indígena y la teoría de la liberación". Nueva Antropología. 4 (13-14): 275-295.

Diderot, D. (1983). *Escritos filosóficos*. Madrid: Editora Nacional.

Durand, J. (1921). *Etimologías peruanas*. La Paz: Talleres Gráficos La Prensa.

Dussel, E. (1973). *Para una ética de la liberación latinoamericana*. T. I. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina Editores.

Eddington, A. (1945). *La naturaleza del mundo físico*. Buenos Aires: Sudamericana.

Estenssoro, F. (2006). "El concepto de ideología". Revista de Filosofía. No. 15: 97 – 111.

Estermann, J. (2006). *Filosofía andina; sabiduría indígena para un mundo nuevo*. La Paz: Instituto Superior Ecuménico Andino de Teología.

Fanon, F. (2007). *Los condenados de la tierra*. Rosario, Argentina: Kolectivo Editorial Último Recurso.

Feinmann, J. P. (1996). *Filosofía y nación. Estudios sobre el pensamiento argentino*. Buenos Aires: Ariel.

Fernández F., J. M. (2003). "Habitus y sentido práctico: la recuperación del agente en la obra de Bourdieu". Cuadernos de Trabajo Social. 16 : 7 – 28.

Ferrater Mora, J. (1980). *Diccionario de Filosofía.* Madrid: Alianza Editorial. 4 v.

Finkelstein, I. y Silberman, N. S. (2003). *La Biblia desenterrada; una nueva visión arqueológica del antiguo Israel y de los orígenes de sus textos sagrados*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

Fornet-Betancourt, R. (1990). "Filosofía latinoamericana: ¿posibilidad o realidad?" Logos. Revista de Filosofía. México. No. 54 : 47 – 67.

Fornet-Betancourt, R. (1998a). *Tesis para la comprensión y práctica de la interculturalidad como alternativa a la globalización*. Ponencia presentada en el I Corredor de Ideas. Maldonado Uruguay, del 4 al 6 de junio de 1998. Disponible en: http://www.milenio.com.br/ifil/corredor/Betancou.htm, consultado el 15 de diciembre de 2006.

Fornet-Betancourt, R. (1998b). *Supuestos filosóficos del diálogo intercultural*. Viena, Polylog. 1: 45 – 86. 1998. También disponible en: http://www.ensayistas.org/critica/teoria/fornet/, consultado el 15 de diciembre de 2006.

Foucault, M. (1998). *Genealogía del racismo*. Buenos Aires: Altamira.

Fraile, G. (1965). *Historia de la Filosofía*. T. I. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

Fraile, G. (1986). *Historia de la filosofía. II. Filosofía judía y musulmana. Alta escolástica: desarrollo y decadencia*. Madrid: BAC.

Francovich, G. (1987). *La filosofía en Bolivia.* La Paz: Juventud.

Francovich, G. (1956). *El pensamiento boliviano en el Siglo XX.* La Paz: Juventud.

Francovich, G. (1973). *Humanismo latinoamericano*. En: *Pachamama*. La Paz: Juventud. pp. 63 – 88. (Conferencia pronunciada en Sao Paulo en 1944).

Fromm, E. (1994). *El dogma de Cristo*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Fukuyama, F. (1995). *El fin de la Historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta.

Fullat, O. (1997). *Antropología filosófica de la Educación*. Barcelona: Ariel.

Galindo, M. A. (2008). "El papel del empresario en la obra de Keynes". *Información Comercial Española*, Revista de Economía. No. 845: 59 – 72.

Galino, M. A. (1968). *Historia de la educación. T. I. Edades antigua y media*. Madrid: Gredos.

Gaos, J. y Larroyo, F. (1940). *Dos ideas de la filosofía; pro y contra la filosofía de la filosofía*. México, D. F.: La Casa de España en México.

García Bacca, J. (1963). *Siete modelos de filosofar*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

García C., J. R. (1985). "Teoría de la ley y de la soberanía popular en el «Defensor Pacis» de Marsilio de Padua". Revista de Estudios Políticos (nueva época). No. 43: 107 – 148. Ene.- Feb.

Gonzales B., A. (1991). "En torno a la escuela de Warisata". Khana. Revista Municipal de Arte y Letras. Año 222, 1 (44) : 288 – 294.

González R., T. (2003). "Los comienzos del humanismo renacentista en España". Revista de lenguas catalana, gallega y vasca. No. 9 : 23 – 28.

Grijalva, S. (2004). *La Pachamama y la sabiduría andina*. Ponencia presentada al XV Congreso Interamericano de Filosofía y II Congreso Iberoamericano de Filosofía. Lima, 12 -16 de enero de 2004. Disponible en: http://www.pucp.edu.pe/eventos/congresos/filosofia/programa_general/miercoles/sesion15-16.30/GrijalvaSilvia.pdf, consultado el 6 de agosto de 2009.

Guadarrama, P. (2004). "Humanismo y autenticidad cultural en el pensamiento latinoamericano". Anales del Seminario de Historia de Filosofía. No. 21 : 169 – 183.

Guadarrama, P. (2004). "Hostos y el positivismo sui generis latinoamericano". Revista Historia de la Educación Latinoamericana 6 : 209 – 234 .

Guaman Poma de Ayala, F. (1936). *Nueva coronica y buen gobierno*. T. 1. París: Institut d'Ethnologie.

Habermas, J. (1993). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus Humanidades.

Hegel, G. (1968). *Ciencia de la Lógica*. Buenos Aires: Hachette – Solar.

Heidegger, M. (1974). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Heráclito, et al. (1999). *Textos presocráticos*. Barcelona: Edicomunicación.

Herodoto (1960*). Historia. Libro I*. Tr. J. Berenguer. Barcelona: Alma Mater.

Hinkelammert, F. J. (2002). *Crítica de la razón utópica*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Horkheimer, M. (1973). *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Editorial Sur.

Horkheimer, M. y Adorno, Th. (1998). *Dialéctica de la ilustración; fragmentos filosóficos*. Valladolid: Trotta.

Huanacuni, F. (2003). *El viaje sagrado*. Disponible en http://www.caminantesdelosandes.org/elviaje.html, consultado el 4 de agosto de 2009.

Husserl, E. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Jaeger, W. (1985). *Cristianismo primitivo y paideia griega*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Jameson, F. (1991). *Ensayos sobre el posmodernismo*. Buenos Aires: Ediciones Imago Mundi.

Jaroszynski, P. (2005). "De Sofía a filosofía". Pensamiento y cultura. 8 (1) : 49 – 55.

Johansson, P. (2005). "Especulación filosófica indígena". Revista de la Universidad de México. No. 21 : 69 – 77. Nov.

Kant, I. (1958). *Filosofía de la historia*. Buenos Aires: Nova.

Kant, I. (1972). *Fundamentación de la metafísica de las costumbre. Crítica de la razón práctica. La paz perpetua*. México, D. F.: Editorial Porrúa.

Kempff Mercado, M. (1958). *Historia de la filosofía en Latinoamérica*. Santiago de Chile: Zig-Zag.

Klinger, F. (1953). "La idea de justicia de Hesíodo a San Agustín". Revista de estudios políticos. No. 72 : 23 – 36.

Lajo, J. (2006). *Qhapaq Ñan; la ruta inka de sabiduría*. Quito: Abya Yala.

Lajo, J. (2008). "Qhapaq Ñan; la escuela de sabiduría andina". En: *Los pueblos indígenas y la integración andina*. I Foro de intelectuales e investigadores indígenas. Lima, 4, 5 y 6 de julio de 2007. Lima: Secretaría General de la Comunidad Andina.

Land, G. (2006). *El desafío del postmodernismo*. Disponible en: http://dialogue.adventist.org/articles/08_1_land_sp.htm, consultado el 15 de septiembre de 2006.

Laurent, A. (comp.) (1984). *Los místicos presocráticos*. Barcelona: Teorema.

Le Goff, J. (1996). *Los intelectuales en la Edad Media*. Barcelona: Gedisa.

Leoni, F. (1984). "Corrientes de pensamiento en la Italia de la restauración: el despotismo ilustrado". Revista de Estudios Políticos (Nueva Época). No. 39 : 49 – 63.

Lewin, B. (1967). *La rebelión de Túpac Amaru*. Buenos Aires: Sociedad Editora Latino Americana.

Liendo, M. C. (2003). *Las críticas a la modernidad en la Filosofía Latinoamericana.* Tesis doctoral. Santiago: Universidad de Chile.

Linares, J. (2003). "La concepción heideggeriana de la técnica: destino y peligro para el ser del hombre". Signos filosóficos. No. 10 : 15 – 44. Jul. – Dic.

López Martínez, P. M. (1895). *Apuntes para unos prolegómenos a la metafísica*. Valencia: S. E.

López-Domínguez, V. (2004). *Sobre la evolución de la filosofía kantiana de la historia*. Logos. Anales del Seminario de Metafísica. 37 (2004): 89 – 110.

Lyotard, J. F. (1991). *La condición post moderna. Informe sobre el saber*. Buenos Aires: Red Editorial Iberoamericana.

Lyotard, J. F. (1992). *Qué es lo posmoderno*. Zona erógena. No. 12. 1992. Disponible en: http://www.educ.ar, consultado el 15 de septiembre de 2006.

Lyotard, J. F. (1998). *Lo inhumano. Charlas sobre el tiemp*o. Buenos Aires: Manantial.

Maestre, A. (2004). "Todas las gentes del mundo son hombres. El gran debate entre Fray Bartolomé de las Casas (1474 – 1566) y Juan Ginés de Sepúlveda (1490 – 1573)". Anales del Seminario de Historia de Filosofía. No. 21 : 91 – 134.

Mansilla, H. C. F. (2005). *La abdicación del pensamiento ante el horizonte del presente. La inalterable necesidad de un espíritu crítico en filosofía y política*. Madrid, Nómada – Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas. Disponible en: http://www.ucm.es/info/nomadas/12/hcfmansilla.html, consultado el 20 de mayo de 2006.

Mansilla, H. C. F. (2002). "Intelectuales y política en América Latina; breve aproximación a una ambivalencia fundamental". Espacio Abierto, 11 (3) : 429 – 454. Jul. – Dic.

Mansilla, H. C. F. (2003). "Lo rescatable de la religión en el mundo contemporáneo". Signos filosóficos. No. 10: 251 – 272. Jul. – Dic.

Mansilla, H. C. F. (2008). *Evitando los extremos sin claudicar en la intención crítica; la filosofía de la historia y el sentido común*. La Paz: Fundemos.

Marías, J. (1998). *Perspectivas de la filosofía, hoy*. Entrevista realizada a J. Marías por Jean Lauand, en Madrid, el 4 – 8 – 98. Disponible en: http://www.hottopos.com/notand1/entrev_marias.htm, consultado el 25 de diciembre de 2007.

Mariátegui, J. C. (1925). *¿Existe un pensamiento Hispano-Americano?* Disponible en: http://actaliteraria.blogspot.com/2009/07/jose-carlos-mariategui.html, consultado el 1 de noviembre de 2009.

Mariátegui, J. C. (1975). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. La Habana, Cuba: Casa de las Américas.

Martin M., M. (1999). *La filosofía peruana frente al problema de los orígenes*. Revista de Hispanismo Filosófico. No. 4: 29 – 45. 1999. [versión digital disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12371531910124849643402/hisp04_martin03.pdf, consultado el 27 de diciembre de 2006].

Martínez M., J. A. (2007). "Autonomía". En: Anuario Jurídico y Económico Escurialense. XI: 711 – 764. 2007.

Marx, K. y Engels, F. (1985). *La ideología alemana*. Buenos Aires: Pueblos Unidos.

Mata, L. B. (2006). *Postmodernismo*. Disponible en: http://www.azc.uam.mx/csh/sociologia/sigloxx/postmodernismo.htm, consultado el 15 de septiembre de 2006.

Matsumori, N. (2004). *Los asuntos de indias y el pensamiento político moderno: los conceptos de "civilización" y "barbarie" en el nuevo orden mundial (1492 – 1560*). Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Mignolo, W. (1995). "La razón postcolonial: herencias coloniales y teorías postcoloniales". Revista chilena de literatura. No. 47: 91 – 114. Nov.

Miranda Pacheco, M. (2010). *Sobre el oficio del latinoamericanista. Pláticas y reflexiones*. México, D. F.: Cubo ediciones.

Moctezuma P., I. (2008). *W. Benjamín, Nietzsche y Sloterdijk; psicopolítica, escatología de la 'promesa' y dialéctica del entusiasmo.* Revista Observaciones Filosóficas. Versión electrónica disponible en: http://www.observacionesfilosoficas.net/walterbpsloterdijk.htm, consultado el 7 de abril de 2009.

Molina, J. E. (1999). *La tetraléctica de los números perfectos*. La Paz: Gráfica Naira.

Monal, I. (1985). *Las ideas en la América Latina*. T. I. La Habana, Cuba: Casa de las Américas.

Mondolfo, R. (1953). *Breve historia del pensamiento antiguo*. Buenos Aires: Losada.

Mondolfo, R. (1969). *El pensamiento antiguo. Historia de la filosofía greco-romana. I. desde los orígenes hasta Platón.* Buenos Aires: Losada.

Montiel, E. (2006). *Tesis por una filosofía americana*. Disponible en: http://www.ensayistas.org/critica/generales/montiel/montiel1.htm, consultado el 19 de julio de 2006.

Mora, A. M. (2008). "La universidad de París en el siglo XIII; historia, filosofía y métodos". Revista de Estudios Sociales. No. 31 : 60 – 71. Dic.

Morey, M. (1987). *El hombre como argumento*. Barcelona: Anthropos.

Morin, E. (1999, 2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Moro A., O. (2006). "Entre Casandra y Clío: a propósito del pasado, el presente y el futuro de la filosofía de la historia". Isegoría, No. 35: 295 – 308. Jul. – Dic.

Navarro, K. (2005). *El pensamiento latinoamericano: su historia y perspectivas*. Disponible en http//:www.euram.com.ni/pverdes/Artículos/karlos_navarro.htm, 28 de noviembre de 2005.

Navarro, R., J. (2007). "Promesas deconstruidas. Austín, Derrida, Searle". Thémata. Revista de Filosofía. No. 39:119 – 125.

Olivé, L. (1987). "Racionalidad y legitimación política". Doxa. No. 4: 131 – 144.

Orellana, M. A. (2002). *Pueblos indígenas, minería y derecho internacional.* England: IIED – WBCSD.

Pedro Abelardo (1983). *Historia de mis desventuras*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Peláez, J. (2000). "Infieles y bárbaros en el cristianismo de los dos primeros siglos. El universalismo de Jesús en los evangelios". En: Choza, J. y Wolny, W. P., (coords.) (2000). *Infieles y bárbaros en las tres culturas*. Sevilla: Fondo Editorial de la Fundación San Pablo.

Peña, C. A. (2008). "Racionalidad occidental y racionalidad andina". En: *Los pueblos indígenas y la integración andina*. I Foro de intelectuales e investigadores indígenas. Lima, 4, 5 y 6 de julio de 2007. Lima: Secretaría General de la Comunidad Andina.

Pérez de Tudela Bueso, J. "Significado histórico de la vida y escritos del Padre las Casas". En: De las Casas, B. *Obras escogidas*. T. XCV. Historia de las Indias. I. Madrid: Biblioteca de Autores Españoles.

Pérez Francesch, J. L. (2003). "Lord Acton y la historia de la libertad". Revista de Estudios Públicos (Nueva Época). No. 121 : 223 - 231. Jul.- sept. 2003.

Pérez, E. (1962). *Warisata; la escuela Ayllu*. La Paz: Empresa Industrial Gráfica E. Burillo.

Pinto, A. (2008). "Notas sobre los estilos de desarrollo en América Latina". Revista de la CEPAL. No. 96:73-93. Dic.

Platón (1871). *Obras completas. Apología de Sócrates*. Tomo I. Tr. Patricio de Azcárate. Madrid: Medina y Navarro Editores.

Platón (1969). *Obras completas*. Madrid: Aguilar.

Popper, K. (1996). *En busca de un mundo mejor*. Buenos Aires: Labor.

República de Bolivia. (1917). *La reforma educacional en Bolivia*. Edición oficial. La Paz: s.e.

Reyero, C. (2004*).* "Pasivos, exóticos, vencidos, víctimas: el indígena americano en la cultura oficial española del siglo XIX". Revisa de Indias. 64 (232): 721-748.

Rivera de Rosales, J. (1994). "Cuestiones metodológicas en la investigación filosófica". *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*. No. 11 : 9 – 52.

Rivero, P. (2003). "Presentación: Reflexiones en torno a Heidegger". Signos filosóficos. No. 10 : 11 – 14. Jul. Dic.

Rojas C., I. R. (1999). "Theodor W. Adorno y la Escuela de Frankfurt". Convergencia en Ciencias Sociales. No. 19 : 71 – 86. May – Ago.

Rousseau, J. J. (1957). *El contrato social*. Buenos Aires: Aguilar.

Ruiz-Domènec, J. E. (2002). "Heidegger y el siglo XX". Enrahonar No. 34 : 95 – 103.

Russell, B. (1968). *Ciencia, filosofía y política; ensayos sin optimismo*. Madrid: Aguilar.

Russell, B. (1985). *Fundamentos de filosofía*. Barcelona: Plaza y Janes.

Russell, B. (1973). *Obras completas. T. II Ciencia y filosofía*. Madrid: Aguilar.

Russell, B. (1981). *La perspectiva científic*a. Barcelona: Seix y Barral Hnos.

Russell, B. (2003). *Ensayos filosóficos*. Barcelona: Alianza Editorial.

Saenz, C. (2006). *Preguntas molestas: ¿Qué es filosofía y para qué sirve?* Palestra. Portal de asuntos públicos de la PUCP. Disponible en: http://palestra.pucp.edu.pe, consultado el 6 de noviembre de 2006.

Sagan, C. (1993). *Los dragones del Edén: Especulaciones sobre la evolución de la inteligencia humana.* Barcelona: Grijalbo-Mondadori.

Salazar Bondy, A. (1978). *¿Existe filosofía de nuestra América?* México, D. F.: Siglo XXI editores.

Salazar Mostajo, C. (1992). *La "Taika"; Teoría y práctica de la escuela ayllu*. La Paz, Juventud.

Salazar, C. (1983). *¡Warisata mía! Y otros artículos polémicos*. La Paz: Juventud.

Salrach M., J. M. (1997). *Europa en la transición de la antigüedad al feudalismo: el marco general de la historia y la panorámica de la historiografía relativa al período*. In: Semana de Estudios Medievales de Nájera. VII. Nájera, 29 de julio al 2 de agosto de 1996. La Rioja, España: Instituto de Estudios Riojanos.

San Agustín (1922). *La ciudad de Dios.* Tr. D. José Cayetano Díaz de Beyral. T. I. Madrid: Perlado Páez y C.

San Agustín (1968). *Obras de San Agustín, texto bilingüe. Las confesiones. T. II*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

Sánchez A. L. (1945). "Feijoo y la crisis del pensamiento político español en el siglo XVIII". Madrid, Revista de Estudios Políticos. 5 (22 – 23): 71 – 127. Jul. – Oct.

Sánchez Agesta, L. (1945). "Feijóo y la crisis del pensamiento político español en el siglo XVIII". *Revista de Estudios Políticos*. 12 (22 – 23: 71 – 83).

Santamaría, D. (2007). *La rebelión de Juan Santos Atahuallpa en la selva central peruana (1742-1756). ¿Movimiento religioso o insurrección política?* Boletín Americanista. 57 (57): 233-256.

Sartre, J. P. (1961). *Prefacio*. En: Fanon, F. (1983). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.

Scheler, M. (1994, 2000). *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires, Barcelona: Losada, Alba.

Schérer, R. y Kelkel, A. L. (1975). *Heidegger*. Madrid: EDAF, Ediciones – distribuciones.

Sepúlveda, J. G. de. (1892). "J. Genesii Sepulvedae Cordubensis Democrates alter, sive de justis belli causis apud Indos = Demócrates segundo o de las justas causas de la guerra contra los indios". Boletín de la Real Academia de la Historia. 21 : 257 – 369.

Serbin, A. (1991). "Lenin, Gorbachov y la eclosión de las nacionalidades en la URSS". Historia Crítica. No. 1: p. i.

Sevilla, J. M. (2003). *¿El filósofo es un di-simulador?* En: Badillo, P., Sevilla, J. M. y Villalobos, J. *Simulación y disimulación. Aspectos constitutivos del pensamiento europeo*. Sevilla: Kronos.

Sintonen, M. (2001). "La racionalidad en el pensamiento y en la acción". Doxa. No. 24 : 615 – 627.

Siñani, R. y Vilte A. M. (2006). *Aymara quechua. Aprendizaje bilingüe por vocablos*. La Paz: Gráfica Junior.

Skinner, Q. (1993). *Los fundamentos del pensamiento político moderno. I. El Renacimiento*. México, D. F. Fondo de Cultura Económica.

Smith, A. (1958). *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*. México: Fondo de Cultura Económica.

Solé Blanch, J. (2006). *Antropología de la educación y pedagogía de la juventud; procesos de enculturación*. Tesis doctoral. Universitat Rovira i Virgili. Tarragona, Cataluña.

Spengler, O. (1966). *La decadencia de occidente. Bosquejo de un morfología de la historia universal*. Madrid: Espasa-Calpe.

Suárez A., C. (1970). *Desarrollo de la educación boliviana*. La Paz: Universo.

Tanck de Estrada, D. (1973). "Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1842". Historia Mexicana. 22 (4) : 494-513. Abr. – Jun.

Tesis de Pulacayo. Documentos históricos de Bolivia. 8 de noviembre de 1946. Disponible en: http://www.geocities.com/derecholaboraluno/tp.pdf, consultado el 28 de diciembre de 2006.

Theilard de Chardin, P. (1967). *El fenómeno humano*. Madrid: Taurus.

Torrez, M. (2008). "Concepto de qamaña". En: Medina, J., (comp.) (2008). *Suma qamaña: la comprensión indígena de la vida buena*. La Paz: Comunicación PADEP/GTZ.

Van Kessel, J. (2003). "La economía andina de crianza; actores y factores meta-económicos". Revista de Ciencias Sociales. No. 13: 66-73.

Vattimo, G. (1987). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica de la cultura posmoderna*. Barcelona: Gedisa.

Vega Muytoy, M. I. (1999). "La cartilla lancasteriana". Tiempo de educar. 1 (2): 157-179. Jul.-Dic.

Vergara E., J. (2005). "La utopía neoliberal y sus críticos". Utopía y praxis Latinoamericana. Maracaibo, Venezuela. 10 (31): 37 – 62. Oct. – Dic.

Voltaire (s.f.). *Las mentiras religiosas*. Barcelona: Publicaciones Mundial.

Weinberg, G. (1977). *Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina*. S.l.: UNESCO – CEPAL – PNUD.

Wieviorka, M. (2007). "La mutación del racismo". Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales. 49 (200): 13 – 23. Mayo – Agosto.

Wittgenstein, L. (1967). *En torno a la ética y al valor*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Wittgenstein, L. (1972). *Sobre la certidumbre*. Caracas: Editorial Tiempo Nuevo.

Wittgenstein, L. (1994). *Los cuadernos azul y marrón*. Barcelona: Planeta – Agostini.

Zea, L. (1975). *La filosofía americana como filosofía sin más*. México, D. F.: Siglo XXI editores.

Zea, L. (1986). *América Latina en sus ideas*. México, D. F.: Siglo XXI editores.

Zea, L., comp. (1980). *Pensamiento positivista latinoamericano*. T. I. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Este libro se terminó de imprimir
en enero de 2012

La Paz - Bolivia